

Comment les instituteurs primaires débutants en FWB₂ expérimentent-ils leur insertion professionnelle ¿ face à l'instabilité du marché du travail ?

Auteur : Selak, Anita

Promoteur(s) : Voisin, Annelise

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/22554>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Mémoire présenté par Anita SELAK

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation,
finalité spécialisée en enseignement

Promotrice : Annelise VOISIN

Lecteurs : Olivier LEYH et Maxime MORSA

**Comment les instituteurs primaires débutants en FWB
expérimentent-ils leur insertion professionnelle
face à l'instabilité du marché du travail ?**



REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Madame Annelise Voisin, promotrice de ce mémoire, ainsi qu'aux assistantes qui m'ont accompagnée, pour leurs précieux conseils et leur guidance tout au long de l'élaboration de ce travail. Leur disponibilité et leur écoute attentive ont été d'une grande aide et ont contribué à la réalisation de ce projet dans les meilleures conditions.

Je souhaite également remercier chaleureusement Monsieur Fabian Pressia, chargé de cours, pour les enseignements dispensés et pour ses conseils avisés. Son expertise et ses recommandations ont considérablement enrichi ce mémoire et m'ont permis d'approfondir mes connaissances dans le domaine étudié.

Je tiens à adresser mes sincères remerciements aux lecteurs de ce mémoire, pour le temps qu'ils y consacreront et pour leurs retours constructifs.

Un grand merci également aux participants de cette étude, ainsi qu'à toutes les personnes, de près ou de loin, qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Leur collaboration et leur soutien ont été essentiels à la réussite de ce projet.

Enfin, je tiens à remercier mes parents, du fond du cœur, pour leur amour inconditionnel, leur patience infinie, et pour avoir toujours été présents, non seulement durant mes années d'études, mais à chaque étape de ma vie. Lorsque j'étais sur le point de baisser les bras, ils m'ont appris à tenir bon. S'ils n'ont pas écrit ce mémoire, ils en ont porté chaque page avec moi. Toute ma réussite, je la leur dois.

Une pensée particulière va également à ma grande sœur, Ivana, pour son soutien sans faille et pour cette rigueur, cette détermination et cette force de caractère qui m'inspirent depuis toujours.

À tous, un immense merci.

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION	1
2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	3
2.1 L'instabilité professionnelle	3
2.1.1 Remplacements fréquents et absence d'affectation stable	3
2.1.2 Politiques éducatives et système de nomination en FWB	6
2.1.3 Réformes en cours et perspectives d'évolution en FWB	9
2.2 L'insertion professionnelle	10
2.2.1 Définition et mise en contexte	10
2.2.2 Difficultés rencontrées lors de l'insertion	12
2.2.3 Formation initiale et continue des enseignants en FWB	14
2.2.4 Dispositifs d'accompagnement en FWB	16
2.3 Le lien entre l'instabilité professionnelle et l'insertion professionnelle	19
2.3.1 Problématique de recherche	19
2.3.2 Synthèse des recherches existantes	20
3. MÉTHODOLOGIE	22
3.1 Méthodologie et instruments envisagés	22
3.1.1 Sélection et constitution de l'échantillon	23
3.1.2 Présentation de l'échantillon	25
3.1.3 Outils de collecte et méthode d'analyse des données	27
3.1.4 Gestion de la rigueur méthodologique	27
4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	28
4.1 L'insertion professionnelle face à l'instabilité du marché du travail	29
4.1.1 Premiers pas dans le métier	30
4.1.2 Décalage formation-terrain et difficultés d'entrée dans le métier	31

4.2 Les contraintes liées à l'instabilité professionnelle	35
4.2.1 Insécurité financière liée aux contrats irréguliers	35
4.2.2 Adaptation constante à de nouveaux rythmes et contextes	37
4.2.3 Absence de continuité pédagogique	38
4.2.4 Contraintes logistiques et géographiques	39
4.2.5 Difficultés d'intégration avec les collègues	40
4.2.6 Manque de reconnaissance professionnelle	41
4.3 Les opportunités perçues de l'instabilité professionnelle	42
4.3.1 Découverte de milieux variés	42
4.3.2 Allègement temporaire des responsabilités	43
4.3.3 Prise de distance et liberté de mouvement	43
4.3.4 Développement de la flexibilité et de l'adaptabilité	44
4.4 Les dispositifs de soutien existants et les suggestions des participants	45
4.5 Le système de nomination et les perspectives de réforme	47
4.5.1 Nomination et projet de transition vers les CDI	47
4.5.2 Attentes des enseignants et perspectives d'évolution	49
5. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION	50
5.1 Comparaison des résultats avec la littérature scientifique	50
5.1.1 Choc d'insertion professionnelle : entre attentes et réalités	51
5.1.2 Impact de la précarité contractuelle sur l'insertion professionnelle	52
5.1.3 Insuffisance des dispositifs de soutien institutionnel	54
5.1.4 Quête de stabilité et paradoxes du système de nomination	56
5.2 Limites de l'étude	57
6. CONCLUSION ET PERSPECTIVE	59
7. BIBLIOGRAPHIE	61
7.1 Articles peer reviewed	61
7.2 Autres ressources mobilisées	62

8. ANNEXES

Annexe 1 : Calendrier avec les étapes clés du processus de recherche	I
Annexe 2 : Lettre d'information et de consentement adressée aux participants	II
Annexe 3 : Appel à participation (annonce sur les réseaux sociaux)	VII
Annexe 4 : Présentation comparative des réseaux d'enseignement en FWB	VIII
Annexe 5 : Répartition de la population scolaire dans l'enseignement	IX
Annexe 6 : Organisation de la formation en différentes sections (RFIE)	IX
Annexe 7 : Arbre thématique	X

1. INTRODUCTION

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), les données révèlent qu'environ 35,6 % des enseignants débutants quittent la profession dans les cinq premières années, dont 19 % dès la première année (Delvaux et al., 2013). Ce phénomène s'inscrit dans une tendance plus large observée en Europe et à l'international, où la précarité des contrats et les conditions de travail difficiles favorisent un départ précoce. En FWB, l'instabilité du marché de l'emploi et l'accès limité aux postes permanents amplifient cette problématique.

Ce constat alarmant est régulièrement souligné dans les recherches scientifiques et dans les médias (Delvaux et al., 2013 ; Lothaire, 2021 ; Derèse, 2018). De manière encore plus frappante, un enseignant novice sur cinq abandonne dès sa première année d'exercice (Goethals, 2019). Ce phénomène touche principalement les nouveaux enseignants, car une fois qu'ils ont été nommés, ils sont moins susceptibles de changer d'établissement (Lang et al., 2004 ; Lothaire et al., 2012). Bien que le turnover soit considéré comme un phénomène normal, les taux observés dans les écoles de la FWB surpassent largement ceux d'autres systèmes scolaires (Goethals, 2019). Ces chiffres sont d'autant plus inquiétants que la FWB souffre déjà d'une pénurie d'enseignants, entraînant des heures de cours perdues faute de personnel qualifié (Delvaux et al., 2013 ; Goethals, 2019).

Le maintien des nouveaux enseignants dans la profession enseignante est une préoccupation mondiale largement documentée dans la littérature scientifique. Plusieurs études menées aux États-Unis, au Canada et dans divers pays européens soulignent les défis auxquels sont confrontés les enseignants novices sur le marché du travail (Karsenti et al., 2013 ; Desmeules et Hamel, 2017 ; Lothaire et al., 2012). Bien que plusieurs études se soient penchées sur les conditions d'emploi des enseignants débutants, la littérature francophone reste moins abondante sur l'instabilité de l'emploi en début de carrière comparée aux travaux anglophones (Delvaux et al., 2013 ; Zune, 2016). De plus, peu d'études se concentrent spécifiquement sur l'enseignement primaire. Pourtant, le manque d'affectation stable et les remplacements sont des caractéristiques courantes du paysage professionnel des instituteurs primaires débutants en FWB. Ainsi, cette instabilité peut avoir un impact sur leur processus d'insertion professionnelle (Louvét, 1988).

Les instituteurs primaires novices sont régulièrement sollicités pour remplacer leurs collègues titulaires, une pratique ancrée depuis des années dans le système éducatif pour garantir la continuité de l'éducation des élèves en cas d'absence d'un enseignant titulaire (Louvet, 1988 ; Lothaire, 2021 ; De Stercke et al., 2010). Cependant, cette réalité expose ces enseignants débutants à une instabilité professionnelle préoccupante, soulevant des questions sur leur expérience d'insertion professionnelle dans ce contexte de remplacements fréquents et d'absence d'affectation stable. Par « fréquents », nous entendons que ces remplacements se produisent régulièrement, avec des périodes pouvant varier de quelques jours à plusieurs semaines, voire même quelques mois (Louvet, 1988). Cette rotation peut se répéter plusieurs fois au cours d'une année scolaire, créant une instabilité significative pour ces nouveaux enseignants. Face à cette réalité, ils se retrouvent sans affectation stable, déplacés d'un poste à un autre en fonction des besoins immédiats du système éducatif, illustrant ainsi ce que nous entendons par absence d'affectation stable.

Cette recherche vise à explorer et à comprendre l'expérience de l'insertion professionnelle des instituteurs primaires débutants en FWB, confrontés à l'instabilité du marché du travail. En interrogeant plusieurs enseignants, nous chercherons à comprendre leur vécu face à ces défis spécifiques, tout en analysant comment le système de nomination actuel influe sur leur intégration dans la profession. De plus, l'étude examinera dans quelle mesure les politiques éducatives, y compris les dispositifs de soutien, contribuent à faciliter leur insertion. L'efficacité et l'accessibilité de ces mesures seront discutées en fonction des retours d'expérience des enseignants interrogés. Nous aborderons également brièvement les changements à venir, notamment les réformes envisagées introduisant des contrats à durée indéterminée (CDI) pour les enseignants débutants. Bien que ce sujet soit encore à l'état de proposition à ce jour, il semble pertinent d'aborder les impacts potentiels de ces réformes.

Ce travail se décomposera en plusieurs parties. Tout d'abord, une revue de la littérature sera entreprise, mettant en évidence les données sur les remplacements et l'absence d'affectation stable dans le cadre de l'enseignement. Nous examinerons le contexte d'instabilité professionnelle en discutant des politiques éducatives actuelles, en particulier le système de nomination en vigueur en FWB, tout en abordant les modifications envisagées, telles que l'introduction des CDI pour les enseignants débutants prévue en 2027. Ensuite, nous explorerons plus en détail le concept d'insertion professionnelle, en définissant le

contexte dans lequel les nouveaux enseignants évoluent et en identifiant les principales difficultés qu'ils rencontrent. Nous analyserons également la formation initiale et continue des enseignants en FWB, ainsi que les politiques éducatives et le soutien spécifiquement dédiés aux nouveaux enseignants. Enfin, nous aborderons le lien entre l'instabilité et l'insertion professionnelle, en synthétisant les quelques études sur le sujet. Cette revue de la littérature nous permettra de cerner les enjeux clés et de délimiter le cadre de notre étude. Par la suite, la section méthodologie détaillera les instruments et les procédures utilisés pour collecter et analyser les données, ainsi que la manière dont la rigueur méthodologique sera assurée tout au long du processus de recherche. Enfin, les résultats seront présentés dans une section dédiée avant d'être discutés et interprétés, ce qui ouvrira la voie à une conclusion et des perspectives futures pour d'éventuelles améliorations dans le domaine de l'accompagnement des nouveaux enseignants.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1 L'instabilité professionnelle

2.1.1 Remplacements fréquents et absence d'affectation stable

Dans de nombreux pays occidentaux, l'incertitude quant à l'avenir professionnel est devenue une préoccupation majeure pour de nombreux travailleurs. La stabilité professionnelle est au centre des débats public et politique, mais sa compréhension et ses causes demeurent souvent floues (Givord et Maurin, 2003). Dans le monde de l'éducation, cette préoccupation est accentuée par une crise profonde affectant l'enseignement (Delahu, 2008). Mukamurera (1999, cité par Delahu, 2008) souligne que l'éducation, autrefois perçue comme une voie sûre vers l'emploi, connaît désormais des difficultés croissantes. Cette crise se manifeste notamment par un nombre élevé de jeunes diplômés qui délaissent la profession (Karsenti et al., 2013 ; Desmeules et Hamel, 2017). Ce phénomène a conduit à une pénurie d'enseignants, exacerbée par un écart entre les critères de recrutement et les opportunités de carrière réelles (Delahu, 2008).

Dans ce contexte, les nouveaux enseignants se retrouvent affectés à des postes de remplaçants pour des périodes prolongées, ce qui impacte négativement leur motivation

professionnelle. En plus des défis matériels liés à ce statut précaire, ils sont souvent perçus comme des solutions temporaires par l'Éducation nationale, ce qui renforce leur sentiment d'instabilité et de précarité (Louvet, 1988). Contrairement aux enseignants expérimentés, qui bénéficient d'une stabilité d'emploi grâce à des nominations permanentes, les nouveaux arrivants n'ont pas cette garantie (Enseignement.be, 2024). Ils se retrouvent dans une situation de remplacement pendant plusieurs années, effectuant des missions allant de quelques jours à plusieurs mois, parfois à des distances considérables, ce qui entraîne des problèmes de logement et de transport (Louvet, 1988). Ils doivent constamment s'adapter à de nouveaux environnements : nouvelles écoles, nouveaux collègues, nouveaux élèves, différents niveaux de classe et méthodes pédagogiques spécifiques à chaque établissement (De Stercke et al., 2010). Les difficultés rencontrées sont non seulement liées à la motivation, mais aussi aux conditions d'emploi et aux disparités en termes de stabilité professionnelle à l'entrée en fonction (Delvaux et al., 2013 ; Lothaire et al., 2012).

Ingersoll (2001, cité par Karsenti et al., 2013) met en lumière l'importance des taux élevés de rotation des enseignants, non seulement comme révélateurs de problèmes structurels dans le système éducatif, mais aussi comme des perturbateurs potentiels de la qualité de l'enseignement. Cette analyse est renforcée par Desmeules et Hamel (2017), qui soulignent que cette instabilité chez les enseignants affecte les relations enseignant-élève, obligeant les professeurs à innover constamment pour instaurer des rythmes et des routines d'apprentissage stables à chaque nouvelle affectation. D'autre part, les remplaçants, souvent désignés à la dernière minute, sont généralement des débutants. Ce manque d'expérience rend cette transition encore plus ardue, dans un contexte déjà complexe. (Voz, 2020 ; Leroux et Mukamurera, 2013). Ces observations rejoignent celles de Karsenti (2017), qui affirme que les élèves pâtissent autant de l'inexpérience des enseignants débutants que de celle des suppléants. En effet, lorsque des enseignants quittent leur poste en cours d'année, ils doivent être remplacés par des suppléants, souvent moins expérimentés. Or, ces derniers se retrouvent confrontés à des exigences pour lesquelles ils n'ont pas encore acquis toutes les compétences nécessaires, en raison de leur niveau de professionnalisation. Cela est nécessaire pour assurer la continuité de l'apprentissage des élèves sans interruption (Karsenti, 2017 ; OCDE, 2005 ; Desmeules et Hamel, 2017). Néanmoins, ces départs anticipés ont un impact significatif sur le système éducatif et sur les élèves, même lorsque des remplaçants sont désignés (Karsenti, 2017).

De nombreux enseignants débutants expriment un profond sentiment d'instabilité lors de leur insertion professionnelle, se sentant souvent perdus dans un dédale où ils oscillent entre accepter stoïquement les conditions qui leur sont imposées et l'envie de se tourner vers d'autres carrières ou de reprendre une formation différente (Delahu, 2008 ; Giguère et Mukamurera, 2018). L'insertion dans le domaine de l'enseignement est souvent synonyme de précarité et ceux qui subissent une forte instabilité dans leurs missions et leurs lieux de travail ont l'impression de devoir sans cesse recommencer (Delahu, 2008). En outre, les nouveaux enseignants se voient souvent confier des tâches résiduelles, fragmentées, et réparties entre différents niveaux d'enseignement, parfois même dans des matières pour lesquelles ils ne sont pas formés (Delahu, 2008). Durant cette phase de « survie », ils se sentent livrés à eux-mêmes et fournir des mesures de soutien pourrait favoriser leur persévérance professionnelle, leur satisfaction au travail et leur développement professionnel (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Ingersoll, 2012 ; Mukamurera et Giguère, 2018).

Dans l'étude menée par Beckers et ses collègues (2006), plusieurs difficultés ont été relevées par les enseignants, dont trois en particulier qui résonnent avec notre recherche. Tout d'abord, les inquiétudes liées à la précarité de l'emploi sont mises en avant, soulignant l'impact sur les projets financiers et/ou familiaux. Ensuite, l'adaptation constante aux différentes exigences de chaque établissement, lors de remplacements est abordée comme une difficulté majeure. Enfin, les obstacles spécifiques rencontrés lors de remplacements de courte durée sont évoqués, notamment le manque d'information et de reconnaissance pour le travail accompli par les intérimaires (Beckers et al., 2006).

Cette étude (2006) met en lumière la tendance des enseignants chevronnés à percevoir une prédominance de ces difficultés, notamment celles liées à la précarité, en raison de leur propre parcours professionnel déjà consolidé. Cette perspective peut parfois conduire les mentors à minimiser les difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants, focalisant davantage sur les aspects liés à la précarité (Beckers et al., 2006). Cependant, ces réflexions soulignent l'importance d'une prise de conscience des mentors quant à la diversité des obstacles auxquels font face les débutants, nécessitant des approches d'accompagnement plus variées et proactives dans ce contexte (Beckers et al., 2006 ; De Stercke et al., 2010).

Dans une perspective similaire, des chercheurs de l'Université de Mons et l'Université de Liège s'allient pour mettre en avant l'unanimité des acteurs institutionnels sur la nature exigeante du métier et son manque d'attrait, principalement en raison de l'instabilité de l'emploi et de l'image dégradée de l'enseignement. Ces facteurs ont un impact direct sur l'engagement des enseignants, contribuant aux abandons et exacerbant la pénurie d'enseignants (De Stercke et al., 2010).

Ces informations posent les bases pour cette étude portant sur l'instabilité professionnelle notamment, les situations de remplacement fréquent et l'absence d'affectation stable caractérisant les débuts de carrière des enseignants. Bien que les données sur ce sujet ne soient pas abondantes, leur pertinence est indéniable. Dans la section suivante, nous nous concentrerons sur le système de nomination en FWB. L'objectif est d'apporter des éclaircissements sur les mécanismes qui influent sur cette instabilité en examinant attentivement les politiques éducatives de la FWB. D'une part, le système de nomination influence les conditions d'insertion des enseignants, tandis que, d'autre part, les politiques éducatives visent à soutenir cette intégration. En explorant les différentes circulaires et réglementations en vigueur, nous cherchons à comprendre comment ils contribuent à façonner l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants débutants en FWB.

2.1.2 Politiques éducatives et système de nomination en FWB

L'organisation de l'enseignement en Belgique francophone se divise en quatre réseaux distincts, chacun caractérisé par ses propres particularités (Cattonar et al., 2010). Tout d'abord, il y a l'enseignement officiel, également appelé enseignement public, qui comprend les écoles relevant de la Communauté française via Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), ainsi que les écoles gérées par des pouvoirs publics locaux tels que les communes ou les provinces. Ensuite, l'enseignement libre se présente sous deux formes principales : le réseau libre confessionnel, où les écoles sont affiliées à des pouvoirs organisateurs liés à l'Église catholique et le réseau libre non-confessionnel, où les écoles sont indépendantes des autorités religieuses et adoptent des approches pédagogiques pluralistes et laïques. La répartition des écoles dans ces réseaux dépend de plusieurs critères, notamment l'organisation des pouvoirs de gestion, l'influence de la confession religieuse sur le projet éducatif et le mode de financement par la FWB.

Les écoles de l'enseignement officiel sont principalement laïques et sont coordonnées par des instances telles que le Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS) et le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP), tandis que l'enseignement libre, sous la coordination du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) ou de la Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI), peut être confessionnel ou non confessionnel (Lothaire, 2021 ; Voz, 2013 ; WBE, 2024a).

Au cœur du système d'emploi des enseignants réside le principe fondamental de la nomination, condition *sine qua non* pour obtenir un poste permanent. Toutefois, pour être nommé ou engagé à titre définitif dans l'enseignement en Belgique francophone, diverses conditions générales et spécifiques doivent être satisfaites, variant en fonction du réseau d'enseignement concerné (Enseignement.be, 2024). Les conditions générales communes à tous les réseaux incluent la possession des titres pédagogiques requis, le respect des obligations linguistiques, la conduite irréprochable et la satisfaction des critères d'ancienneté et de candidature dans les délais fixés. De plus, des postes vacants¹ doivent être clairement disponibles. Ces postes varient en fonction des besoins évolutifs des écoles. Dans l'enseignement subventionné, un poste définitivement vacant est celui créé par le Pouvoir Organisateur (PO), non occupé par un enseignant permanent et éligible aux subventions de la FWB, avec une demande de subvention déjà soumise. Quant à l'enseignement organisé, un poste définitivement vacant est simplement celui non pourvu par un enseignant permanent (Enseignement.be, 2024). Chaque réseau a ses propres critères spécifiques. Pour l'enseignement libre subventionné, cela implique notamment de ne pas avoir fait l'objet d'un rapport défavorable, d'avoir accumulé 720 jours d'ancienneté sur 3 années scolaires et d'être classé comme temporaire prioritaire. Dans l'enseignement officiel subventionné, les conditions spécifiques incluent un rapport favorable, 600 jours d'ancienneté sur 3 années scolaires et le statut de temporaire prioritaire. Pour devenir temporaire prioritaire, il faut avoir acquis un certain nombre de jours d'ancienneté dans la fonction considérée, répartis sur un minimum de 2 années scolaires (Enseignement.be, 2024 ; FWB Circulaire 7676, 2020 ; Fettweis, 2018).

¹ Un poste vacant fait référence à un emploi disponible qui n'est pas actuellement occupé par un membre du personnel. Cela signifie qu'il y a une ouverture pour ce poste, mais qu'il n'y a pas encore de personne désignée pour l'occuper.

L'obtention de cette nomination présente plusieurs avantages, notamment une sécurité d'emploi, un accès à des congés et des absences plus flexibles, ainsi que des possibilités de promotion et d'évolution de carrière (Enseignement.be, 2024). Néanmoins, la nomination dépend de la disponibilité des postes dans le réseau visé et de l'acquisition de l'expérience dans le pouvoir organisateur approprié. Ainsi, la complexité de ce système rend difficile la navigation pour les enseignants en quête de stabilité professionnelle (Fettweis, 2018).

Selon Lothaire (2021), la quête d'harmonisation des régulations des carrières enseignantes au sein des réseaux d'enseignement n'élimine pas les inégalités entre les nouveaux enseignants et les enseignants expérimentés. Chaque professionnel traverse trois étapes successives dans sa carrière : temporaire, temporaire prioritaire et nommé (dans les réseaux de la FWB et officiel subventionné) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). Ces statuts administratifs, liés entre eux, constituent un continuum dans la carrière enseignante, allant de la précarité à la stabilité d'emploi. L'accumulation d'ancienneté conduit progressivement l'enseignant vers une situation plus favorable, lui permettant d'atteindre la stabilité d'emploi caractéristique des enseignants nommés ou engagés à titre définitif. En effet, sauf exceptions, ce dernier statut administratif garantit un emploi stable et une stabilité à long terme dans la carrière enseignante (Lothaire, 2021).

Le système de nomination actuel pose une pression pour les enseignants débutants, dont les emplois temporaires peuvent être réaffectés à tout moment, accentuant ainsi la pression financière pour ceux qui rencontrent des difficultés (Fettweis, 2018). En outre, la pénurie d'enseignants est aggravée par le manque de postes vacants, décourageant les jeunes professeurs à s'engager dans cette carrière. Le directeur général du SeGEC souligne les effets néfastes de ce système, qui favorise les enseignants déjà nommés au détriment des nouveaux arrivants. Il plaide pour une réforme des statuts de nomination afin de faciliter l'accès aux postes permanents et d'assouplir les règles en vigueur. Cependant, les syndicats s'opposent à tout changement, affirmant que le régime disciplinaire actuel est suffisant, ce qui révèle les tensions persistantes autour de la question de la nomination (RTL Info, 2015).

Ainsi, depuis plusieurs années, le processus de nomination en FWB suscite des débats, oscillant entre les avantages de la stabilité d'emploi et les inconvénients liés à une possible inflexibilité. Toutefois, bien que la sécurité d'emploi offerte par la nomination soit souvent

vantée, elle peut aussi entraîner des situations délicates. Les enseignants nommés jouissent d'une stabilité, mais cette sécurité peut parfois sembler excessive, limitant les possibilités de changement ou de mobilité. Les critiques soulignent un possible favoritisme envers les enseignants plus âgés et une précarité pour les enseignants sous contrats temporaires (Lothaire, 2021). Enfin, la question de l'absentéisme chez les enseignants nommés est soulevée, bien que son lien direct avec la nomination reste sujet à débat (L'Echo, 2015).

2.1.3 Réformes en cours et perspectives d'évolution en FWB

La récente réforme annoncée par la ministre Valérie Glatigny, prévue pour entrer en vigueur en 2027, constitue une transformation majeure dans le système éducatif de la FWB. Cette réforme vise à remplacer la nomination statutaire des enseignants par des CDI, dans un objectif affiché de stabilisation des carrières des enseignants débutants et d'attractivité accrue de la profession. En réponse à la pénurie croissante d'enseignants et aux difficultés d'entrée dans la carrière, elle prévoit une rémunération plus attractive pour les enseignants en début de parcours, tout en introduisant une flexibilité accrue dans la gestion des affectations (Catteau, 2024 ; Les Engagés, 2024). Bien que cette réforme s'inscrive dans un contexte de modernisation nécessaire du système éducatif, elle suscite des débats intenses et polarisés au sein du monde de l'enseignement.

En effet, cette proposition a rapidement généré des réactions contrastées parmi les différents acteurs du secteur. Les partisans de la réforme y voient une réponse pragmatique à la crise de recrutement, soulignant qu'elle pourrait contribuer à réduire le turnover élevé observé parmi les enseignants débutants. Ils considèrent le passage au CDI comme un outil pour garantir une stabilité immédiate aux nouveaux enseignants, ce qui est pertinent dans un contexte où les premières années de carrière sont souvent marquées par des intérimaires précaires dans plusieurs établissements, ce qui affecte la stabilité sociale et nuit à l'attractivité du métier (Leroy, 2024 ; Les Engagés, 2024). Toutefois, les critiques soulignent les risques potentiels associés à cette réforme. De nombreux syndicats et enseignants expriment des craintes face à une éventuelle précarisation des conditions de travail. Le CDI, bien que stable en apparence, est perçu comme moins protecteur que la nomination statutaire actuelle, qui garantit une sécurité d'emploi et protège les enseignants de l'arbitraire des pouvoirs organisateurs (Leroy, 2024 ; Wilquin, 2024).

Ainsi, cette réforme, encore à l'état de proposition, est également source de tension en raison du manque de détails concrets sur sa mise en œuvre. Aucune législation définitive n'a encore été votée et les informations disponibles proviennent principalement de déclarations politiques, d'interviews ou d'articles de presse, ce qui limite la possibilité d'en évaluer pleinement les impacts à ce stade. Malgré cette incertitude, il semble pertinent de l'aborder brièvement dans le cadre de cette recherche. En effet, l'introduction de cette réforme pourrait influencer significativement les conditions d'insertion professionnelle dans les années à venir, en modifiant les dynamiques de mobilité et les pratiques de recrutement. Toutefois, cela soulève des questions importantes : cette réforme permettra-t-elle réellement de stabiliser les parcours professionnels des nouveaux enseignants ? Répondra-t-elle aux enjeux de pénurie ou accentuera-t-elle, au contraire, la précarité perçue par ces acteurs ?

2.2 L'insertion professionnelle

Dans la continuité de cette revue de littérature, nous définirons et aborderons le contexte spécifique de l'insertion professionnelle dans le domaine de l'enseignement. Ensuite, nous analyserons les principales difficultés rencontrées lors de cette intégration. Nous nous pencherons également sur la formation initiale et continue ainsi que sur les politiques éducatives et le soutien institutionnel offerts aux nouveaux enseignants en FWB.

2.2.1 Définition et mise en contexte

L'insertion professionnelle est définie comme un processus complexe et socialement construit, impliquant des acteurs sociaux, des institutions, des logiques d'action sociétale, des stratégies d'acteurs et des expériences biographiques sur le marché du travail (Bordigoni et al., 1994). Ce processus constitue un moment décisif qui relie la formation initiale au développement professionnel en début de carrière et à l'intégration de la culture professionnelle (Zeichner et Gore, 1990). Il représente la transition d'un statut d'étudiant à un statut professionnel d'enseignant (Baillauquès, 1990, citée par De Peretti, 1991).

La recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants occupe une place centrale parmi les priorités des chercheurs en éducation. Elle représente un enjeu majeur pour les acteurs de l'éducation, qu'il s'agisse des chercheurs, des établissements scolaires ou des

décideurs politiques, tous cherchant à favoriser une intégration fluide et à promouvoir la rétention des enseignants débutants (Burke, 2010 ; OCDE, 2005 ; Mukamurera, 2011 ; Akkari et al., 2007). Ce regain d'intérêt témoigne d'une tendance observée dans de nombreux secteurs professionnels, où l'étude de la transition entre la formation et l'emploi est devenue fondamentale. Cette tendance répond à la préoccupation croissante des institutions de formation qui cherchent à mieux appréhender le devenir professionnel de leurs diplômés. Dans un contexte où la possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur ne suffit plus à garantir une protection contre le chômage, la précarité, l'épuisement et le décrochage, les établissements d'enseignement supérieur remettent en question l'adéquation de leurs programmes de formation aux exigences du marché du travail (Akkari et al., 2007 ; De Stercke et al., 2010 ; Lothaire, 2021 ; Delahu, 2008).

Malgré des débuts sans heurts pour certains, la période initiale dans l'enseignement est souvent marquée par le « choc de la réalité », des sentiments de vulnérabilité et d'impuissance, nécessitant un processus d'adaptation et d'apprentissage (Huberman, 1989 ; Mukamurera, 2011 ; Delahu, 2008). Cette expression, largement utilisée dans la littérature, découle de la conceptualisation des difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants, à la fois internes et externes (Baillauquès, 1999, cité par De Stercke et al., 2010).

Le « choc de la réalité » se manifeste lorsque les nouveaux enseignants prennent conscience de l'écart entre leurs idéaux professionnels et la réalité de leur travail. Ce conflit, souvent accentué par la formation initiale, peut engendrer un malaise chez les débutants et même chez les enseignants plus expérimentés lors de transitions professionnelles (De Stercke et al., 2010).

Pour explorer cette période plus en détail, plusieurs chercheurs se concentrent sur des aspects spécifiques, comme les sentiments éprouvés par les enseignants lors de leurs débuts dans la profession, ainsi que leur perception de leur efficacité personnelle dans l'accomplissement de leurs tâches d'enseignement (Losego et al., 2011 ; Gagnon et Dubé, 2023). D'autres chercheurs examinent les premières expériences des enseignants face à la réalité quotidienne de la classe (Huberman, 1989 ; Mukamurera, 2011 ; Delahu, 2008 ; Collet, 2021). En outre, certains se penchent sur l'évaluation des enseignants en se basant sur les performances de leurs élèves (Goldhaber et al., 2011, cité par Coppe et al. 2020).

Ces approches mettent principalement l'accent sur le travail en classe des enseignants mais d'autres aspects du métier, tels que les relations avec les collègues, la compréhension du fonctionnement de l'établissement et d'autres éléments qui se déroulent en dehors de la salle de classe sont aussi partie intégrante du métier (Devos, C., et Van Nieuwenhoven, C., 2016).

En somme, Leroux et Mukamurera (2013) ont identifié cinq dimensions complémentaires et interdépendantes de l'insertion professionnelle, qui sont fréquemment mentionnées dans diverses études, car elles offrent une perspective globale sur le sujet. La première dimension concerne l'intégration sur le marché du travail, en tenant compte des conditions d'emploi des nouveaux enseignants. Ensuite, la deuxième dimension aborde l'affectation spécifique et les conditions de travail des recrues. La troisième dimension touche à la socialisation organisationnelle, impliquant l'entrée dans une organisation scolaire spécifique. La quatrième dimension se rapporte à la professionnalité, visant la consolidation des compétences professionnelles. Enfin, la cinquième dimension concerne les aspects personnels et psychologiques de l'insertion, soulignant l'importance des aspects affectifs et émotionnels dans cette expérience (Leroux et Mukamurera, 2013).

2.2.2 Difficultés rencontrées lors de l'insertion

La première année d'exercice est souvent qualifiée de période de « survie », suscitant ainsi un vif intérêt dans le domaine de la recherche en éducation (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Huberman, 1989 ; De Stercke et al., 2010 ; Akkari et al., 2007). De nombreuses études ont été menées principalement aux États-Unis, au Canada et au Royaume-Uni afin d'identifier les principaux obstacles rencontrés par les enseignants débutants (Giguère et Mukamurera, 2018 ; Karsenti et al., 2013 ; Coppe et al., 2020 ; Kwok et al., 2021). Toutefois, cet intérêt s'étend également à plusieurs chercheurs de divers pays européens, notamment la France, la Suisse et la Belgique (OCDE, 2005 ; Delahu, 2008 ; Delvaux et al., 2013 ; Lothaire, 2021 ; De Stercke et al., 2010 ; Bourque et al., 2007).

Chez les nouveaux enseignants des pays anglo-saxons, la gestion de classe, en particulier le maintien de la discipline, est fréquemment évoquée comme la difficulté la plus prégnante durant cette période délicate (Akkari et al., 2007 ; Mukamurera et al. 2008 ; OCDE 2005).

En outre, la charge de travail importante des enseignants débutants, souvent supérieure à celle de leurs collègues expérimentés, constitue un obstacle majeur au moment de leur entrée dans la profession (Karsenti et al., 2013). Cette charge englobe non seulement les responsabilités pendant les heures de classe mais aussi les tâches supplémentaires en dehors du temps scolaire, telles que la préparation des cours et la correction, ainsi que la planification d'événements ou les réunions avec les parents (Kirsch, 2006). Cette charge de travail intense a un impact sur la vie personnelle des enseignants, avec des loisirs et des intérêts personnels qui sont souvent relégués au second plan (Kirsch, 2006), pouvant ainsi contribuer au désengagement professionnel. Parallèlement, en Suisse et en France plusieurs études (Wälchli, 2002 ; Allal, 2001, cités par Bourque et al., 2007) ont également évoqué les défis liés à la charge de travail, au manque de repères, à la discipline en classe, à la gestion des conflits et du stress, aux relations avec les parents et aux classes hétérogènes.

Qu'en est-il en FWB ? Les enseignants sont-ils confrontés aux mêmes difficultés ? En ce qui concerne l'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté française de Belgique, les recherches révèlent plusieurs difficultés rencontrées, tant dans l'enseignement primaire que secondaire. Tout d'abord, une peur généralisée de mal faire imprègne leur expérience, bien qu'ils ne la nomment pas explicitement (Delahu, 2008). En outre, beaucoup d'entre eux font face à une instabilité professionnelle, souvent liée à la rotation fréquente entre différentes écoles (Louvet, 1988 ; Delahu, 2008 ; Lothaire, 2021). La gestion de la discipline en classe est également un défi, surtout avec des élèves du primaire perçus comme plus difficiles (Beckers et al., 2006 ; Delahu, 2008). Ils éprouvent des difficultés dans l'organisation du travail en classe, la prise en compte des différences individuelles et la variété des méthodes pédagogiques, malgré leur formation initiale. L'évaluation, la gestion des conflits et la planification à long terme des apprentissages sont également des obstacles majeurs. Par ailleurs, les enseignants débutants se sentent peu préparés aux tâches administratives (Delahu, 2008).

Dans un rapport final d'une recherche-action subsidiée par le Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique et centrée sur les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants débutants dans l'enseignement secondaire, De Stercke et ses collègues (2010) soulignent que ces difficultés peuvent être catégorisées en plusieurs domaines. D'abord, il y a les difficultés d'origine individuelle, qui

incluent les problèmes personnels et socio-professionnels. Les enseignants débutants peuvent ressentir des doutes quant à leur choix de carrière et éprouver des difficultés à s'intégrer dans l'équipe éducative ou à communiquer avec les parents d'élèves. Ces difficultés peuvent être exacerbées par un manque de reconnaissance sociale et des défis pédagogiques et didactiques, tels que la gestion de la discipline en classe ou la planification des leçons. Ensuite, il y a les difficultés d'origine systémique, qui sont liées au contexte éducatif dans lequel les enseignants débutants évoluent. Par exemple, la culture organisationnelle de l'école peut influencer leur adaptation professionnelle, tout comme la façon dont les tâches sont définies et attribuées (De Stercke et al., 2010 ; Lothaire, 2021). De plus, l'absence d'accompagnement formel à l'entrée en carrière et les défis liés à la mobilité professionnelle peuvent également entraver leur intégration dans le système éducatif (De Stercke et al., 2010 ; Beckers et al., 2006 ; Delahu, 2008).

Ces difficultés sont souvent aggravées par des conditions de travail précaires, un manque de soutien institutionnel et une rémunération peu attractive, ce qui peut contribuer à une forte dévalorisation professionnelle ressentie par les enseignants débutants. En fin de compte, ces obstacles peuvent compromettre leur engagement dans la profession et les pousser à quitter prématurément leur métier (De Stercke et al., 2010 ; Karsenti et al., 2013 ; Desmeules et Hamel, 2017).

En somme, les obstacles auxquels sont confrontés les enseignants, qu'ils évoluent dans le monde anglo-saxon, en France, en Suisse ou en Belgique, présentent des similitudes frappantes. Le maintien de la discipline, la charge de travail intense et la gestion des interactions avec les parents et les collègues sont des défis récurrents pour les nouveaux enseignants. En outre, l'incertitude concernant leurs propres compétences pédagogiques, la gestion de la diversité des élèves et le manque de soutien de la part des collègues et de la direction sont des préoccupations qui reviennent à plusieurs reprises.

2.2.3 Formation initiale et continue des enseignants en FWB

La transition du statut de débutant à celui d'expert nécessite une insertion professionnelle qui permet d'apprendre des erreurs et des difficultés rencontrées, ainsi qu'une formation continue tout au long de la carrière pour perfectionner ses compétences (Anderson, 2004,

cité par Akkari et al., 2007). En outre, l'amélioration de l'intégration des enseignants novices apparaît comme une solution prometteuse pour lutter contre le décrochage de ces professionnels de l'éducation (Karsenti et al., 2013). Ainsi, une meilleure préparation à la réalité du métier, notamment par une formation initiale plus solide, est préconisée pour contrer ce phénomène.

Plusieurs études (Kwok et al., 2021 ; De Stercke et al., 2010 ; Lesiw, 2022) soulignent que les lacunes de cette formation initiale peuvent accroître les risques de décrochage. Ainsi, une formation plus solide est préconisée par certains chercheurs pour contrer ce phénomène (Stercke et al., 2010 ; OCDE 2005 ; FWB, 2015). En outre, les stages d'enseignement jouent un rôle clé dans cette perspective, offrant aux futurs enseignants une immersion dans la réalité du milieu, encadrée par des intervenants universitaires et des praticiens. Il est donc essentiel que ces stages soient en adéquation avec les enseignements théoriques dispensés (Karsenti et al., 2013 ; De Stercke et al., 2010).

Après de nombreuses années de discussions et l'adoption de plusieurs décrets, la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) en FWB est finalement entrée en vigueur à partir de l'année académique 2023-2024. Son objectif est d'améliorer la qualité de la formation et du système éducatif, de s'adapter aux changements dans le domaine de l'enseignement et de rendre la profession plus attrayante. Cette réforme repose sur quatre principaux axes : prolonger la durée de la formation des enseignants de trois à quatre ans pour le primaire et le secondaire inférieur, renforcer la pratique, établir une co-diplômation entre les établissements d'enseignement supérieur et améliorer la maîtrise de la langue française. Le changement majeur est l'extension de la formation de tous les enseignants du tronc commun à quatre ans, avec trois années de bachelier et une année de master. Les filières sont désormais réorganisées en trois sections selon les niveaux d'enseignement visés. Cette prolongation vise à mieux préparer les futurs enseignants et à contribuer à l'amélioration globale du système éducatif francophone (Cellule d'Appui à la Mise en Œuvre de la RFIE, 2022). Il nous importe d'évoquer cette réforme, qui incarne un tournant majeur pour l'éducation en FWB. Toutefois, notre étude ne se concentre pas sur ce sujet particulier. Cela dit, cela met en évidence l'importance de la formation initiale, qui est d'ailleurs largement discutée dans la littérature par les différents chercheurs de l'éducation à travers le monde.

D'après les recherches académiques, les enseignants débutants sont souvent confrontés à une transition rapide de rôle en raison de l'écart entre la théorie enseignée pendant leur formation initiale et la réalité quotidienne de l'école. L'adaptation à l'enseignement est souvent laissée à l'expérimentation individuelle en l'absence d'un processus structuré pour les nouveaux enseignants (Kwok et al., 2021 ; Louvet, 1988 ; Karsenti et al., 2013 ; Lim et Yun, 2022). Cette transition peut entraîner des départs précoces chez certains enseignants en raison de la frustration professionnelle, tandis que d'autres développent une identité d'enseignant positive. Ces changements peuvent influencer les performances académiques et l'innovation éducative (Kim et al., 2021, cités par Lim et Yun, 2022).

Concernant la formation continue, l'enquête TALIS (2018) révèle que la participation des enseignants de la FWB à des activités de formation continue est élevée, avec 91% déclarant avoir participé à de telles activités au cours des 12 derniers mois. Cependant, les cours en présentiel et les visites d'observation entre enseignants restent peu courants, ce qui contraste avec d'autres systèmes éducatifs comme ceux de la Flandre ou de l'Angleterre. En dépit de leur satisfaction globale à l'égard de la formation continue reçue, seulement 60% des enseignants estiment qu'elle a eu un impact positif sur leurs pratiques, contre 82% en moyenne dans les pays de l'OCDE. De plus, les enseignants estiment que les formations sont les plus efficaces lorsqu'elles sont adaptées à leurs besoins personnels (Quittre et al., 2018).

2.2.4 Dispositifs d'accompagnement en FWB

Karsenti et ses collègues (2013) mettent en lumière la surprenante discontinuité entre l'accompagnement durant la formation initiale et le soutien une fois diplômé. Ils soulignent ainsi l'importance de développer des politiques et des programmes visant à accompagner les enseignants au début de leur carrière.

D'après les informations accessibles sur les plateformes officielles, la FWB accorde une attention particulière à l'accueil et à l'accompagnement des nouveaux enseignants, avec pour objectif de favoriser leur intégration harmonieuse et leur développement professionnel. La FWB considère cette démarche comme essentielle pour assurer la cohésion du corps enseignant et la qualité de l'enseignement (WBE, 2024b).

Tout d'abord, le dispositif GAAPE (Groupe d'Accueil et d'Accompagnement des Professeurs Entrants) a été mis en place pour répondre aux besoins spécifiques des nouveaux enseignants. Initié dans les années 2000 suite à un constat alarmant sur le taux de départ précoce des enseignants, le GAAPE vise à retenir les enseignants en développant un accompagnement de qualité (WBE, 2024b).

Toujours dans l'optique d'améliorer cette insertion professionnelle, la circulaire 4969 (2014) a été instaurée pour recommander aux chefs d'établissement de mettre en place ce dispositif, comprenant des réunions de co-développement professionnel entre pairs et une formation spécifique pour les animateurs de ces réunions. Les objectifs du dispositif d'accueil et d'accompagnement sont multiples : assurer le bien-être des nouveaux enseignants, faciliter leur intégration rapide au sein de l'équipe éducative et favoriser leur sentiment d'appartenance à l'établissement. Les professeurs référents, formés par la FWB, jouent un rôle clé dans ce processus en fournissant un soutien administratif, organisationnel et relationnel aux nouveaux arrivants (WBE, 2024b).

Par la suite, la circulaire 5388 (2015), qui concerne l'accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire, ainsi que l'article 73 bis du Décret Missions, ont été élaborés pour répondre à cette nécessité. Depuis 2016, chaque chef d'établissement est tenu de conduire un entretien avec les nouveaux enseignants, de les faire visiter les locaux, de leur transmettre les horaires et les documents pertinents, de leur présenter l'équipe éducative et de les mettre en relation avec un référent au sein de l'établissement. En outre, il est encouragé à chaque école du réseau de mettre en place un dispositif d'accueil, en accord avec la circulaire 5388 (2015), intégrant les professeurs entrants dès le 1er septembre et tout au long de l'année. Ce processus vise à informer les nouveaux enseignants sur le fonctionnement de l'établissement, à faciliter leur intégration dans l'équipe éducative et à renforcer leur sentiment d'appartenance (WBE, 2024b).

Enfin, une brochure spécifique a également été élaborée pour les directeurs d'écoles et les membres des équipes éducatives désignés comme référents, conformément à une disposition prévue dans le Décret Missions, adoptée en première lecture par le Gouvernement de la FWB en juillet 2015. Cette brochure, basée sur des témoignages d'enseignants débutants, de professionnels chevronnés et d'accompagnateurs-formateurs, vise à soutenir le processus

d'accueil des nouveaux enseignants. Elle offre également des conseils pratiques sur la gestion des premières semaines, souvent déterminantes pour l'intégration réussie des nouveaux enseignants. Plutôt que d'imposer un modèle strict, cette brochure propose une boîte à outils, offrant à la fois des informations issues de recherches académiques et des suggestions pratiques pour améliorer l'insertion socio-professionnelle des enseignants (FWB, 2015).

Les résultats de l'enquête TALIS (2018) mettent en lumière une réalité préoccupante en FWB malgré l'instauration de mesures légales visant à accompagner les nouveaux enseignants, telles que l'article 73 bis du décret Missions (2016). En effet, seulement 60% des enseignants entrés en fonction après l'application de ce décret déclarent avoir bénéficié d'un accompagnement, qu'il soit formel ou informel. Plus spécifiquement, seuls 48% des enseignants du premier degré secondaire ont reçu un tel accompagnement, que ce soit lors de leur première affectation ou à leur arrivée dans leur établissement actuel. Lorsque cet accompagnement est prévu, il consiste généralement en une présentation générale de l'établissement, des réunions planifiées avec le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés, ou encore un encadrement par ces derniers. Cependant, le mentorat est largement sous-utilisé en FWB, avec seulement 9% des enseignants bénéficiant d'un tuteur désigné, un chiffre qui atteint 16% pour ceux ayant moins de deux ans d'expérience. En comparaison, en Angleterre, 70% des enseignants dans les deux premières années de leur carrière bénéficient d'un mentor (Quittre et al., 2018a).

Ainsi, on observe un écart entre les attentes formulées par la FWB en termes d'accueil et les expériences concrètes des professionnels de l'éducation sur le terrain. Malgré les efforts déployés pour améliorer l'accueil et l'accompagnement, les résultats de l'enquête TALIS (2018) mettent en lumière des lacunes persistantes dans ce domaine. Il apparaît donc pertinent d'approfondir cette dimension en interrogeant les participants à ce sujet dans notre étude. Cette démarche d'exploration pourrait se concentrer sur les obstacles spécifiques rencontrés par les nouveaux enseignants lors de leur intégration professionnelle, ainsi que sur les ressources qu'ils estiment nécessaires pour surmonter ces défis. Une telle analyse permettrait non seulement de mieux comprendre les écarts entre les politiques officielles et leur mise en œuvre effective, mais aussi d'identifier des leviers d'amélioration pour renforcer l'accompagnement des enseignants débutants en FWB.

2.3 Le lien entre l'instabilité professionnelle et l'insertion professionnelle

2.3.1 Problématique de recherche

La Belgique, tout comme de nombreux pays industrialisés, est confrontée depuis des années à une instabilité croissante sur le marché du travail. Cette situation précaire touche divers secteurs, y compris l'enseignement, où elle est devenue une réalité persistante depuis plusieurs années. À la fin de leurs études, de nombreux jeunes enseignants sont confrontés à une réalité décevante. Malgré des attentes élevées, beaucoup se retrouvent dans des emplois précaires à temps partiel ou contractuels. Dans ce contexte, le diplôme ne garantit plus un emploi stable, ce qui rend difficile la planification de leur avenir professionnel (Fournier et Bellerive, 1991 ; De Stercke et al., 2010 ; Gingras et Mukamurera, 2008 ; Delahu, 2008 ; Louvet, 1988 ; Karsenti et al., 2013).

Cette situation complexe, où l'accès à un emploi stable est rare et précédé par plusieurs emplois précaires, affecte particulièrement les jeunes adultes entre 25 et 30 ans (Tremblay, 1994, cité par Fournier et al., 1999). Delahu (2008) décrit ces débuts dans l'enseignement comme une traversée de labyrinthe, où les novices cheminent avec des sentiments partagés : entre l'acceptation de ce qui est offert avec résignation, les périodes d'attente et le désir de changer de voie ou de se former à nouveau (Delahu, 2008). De plus, contrairement à d'autres domaines professionnels, les débutants en enseignement sont souvent confrontés à des conditions difficiles et à des responsabilités importantes dès le début de leur carrière, en raison de leur statut instable et des règles d'embauche en place (Fournier et Bellerive, 1991 ; De Stercke et al., 2010 ; Delahu, 2008).

Toutefois, même si cette instabilité persiste de manière récurrente dans le domaine de l'enseignement, les recherches (OCDE, 2005 ; Mukamurera, 2011 ; Akkari et al., 2007 ; Gingras et Mukamurera, 2008 ; Karsenti et al., 2013) se sont principalement concentrées sur les défis rencontrés lors des premières expériences professionnelles, sans aborder spécifiquement les défis de l'instabilité lors de l'insertion. Ainsi, une meilleure compréhension de cette relation permettrait d'identifier des pistes d'action pour atténuer les effets négatifs de la précarité sur le développement professionnel et la motivation des jeunes enseignants.

2.3.2 Synthèse des recherches existantes

La précarité de l'emploi exerce une influence prépondérante sur l'insertion des enseignants débutants, impactant de nombreux aspects de leur pratique. Les conclusions de Gingras et Mukamurera (2008), basées sur leur étude portant sur l'insertion professionnelle des enseignants au Québec dans un contexte de précarité, sont corroborées par quelques autres recherches diverses. Ces études mettent en lumière plusieurs aspects.

Tout d'abord, pour ces nouveaux venus, l'intégration va au-delà de la simple garantie d'un emploi stable ; elle englobe principalement le sentiment d'appartenance à l'équipe éducative et le confort dans leur rôle d'enseignant. Cependant, malgré cette satisfaction, la précarité professionnelle, marquée par l'incertitude quant à l'emploi et l'instabilité du contexte pédagogique, reste une réalité difficile à surmonter (Gingras et Mukamurera, 2008).

Ces enseignants doivent faire face à des périodes d'attente entre les postes, à des changements fréquents d'école ou de tâches, ce qui nuit à leur bien-être global et à leur motivation professionnelle (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Louvet, 1988 ; Zune, 2016 ; Lanéelle, 2007). La rotation professionnelle et les disparités de rémunération à l'entrée en carrière exacerbent les défis auxquels sont confrontés les enseignants débutants. Cette mobilité, souvent imposée par des changements fréquents de postes, peut engendrer un sentiment d'isolement et d'anxiété. Ceux-ci doivent jongler avec plusieurs préparations de leçons, parfois pour des matières pour lesquelles ils ne sont pas formés, ce qui peut entraîner une dispersion de leurs efforts et de leur énergie. De plus, l'instabilité du contexte pédagogique rend difficile la planification à long terme et peut compromettre la qualité de leur enseignement. Enfin, l'absence d'un accompagnement formel à l'entrée en carrière aggrave les difficultés d'insertion professionnelle, malgré quelques efforts informels de soutien entre collègues (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Louvet, 1988 ; Delahu, 2008).

Malgré leur passion pour le métier et leur attachement à leurs élèves, les enseignants remettent souvent en question leur choix de carrière en raison des défis liés à la précarité. Les périodes d'attente d'emploi, les changements fréquents d'école et les tâches difficiles sont autant de facteurs qui alimentent ces doutes sur leur avenir professionnel (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Delahu, 2008).

Dans le cadre de la Communauté française, la fragmentation du système éducatif en réseaux crée des disparités entre les conditions d'entrée en carrière des enseignants, renforçant ainsi les inégalités dans le système éducatif (De Stercke et al., 2010). Selon Lothaire (2021), ce processus d'affectation, souvent peu structuré et uniforme, peut les placer dans des situations délicates, comme la gestion de classes difficiles, malgré leur manque d'expérience. Ce contexte met en lumière le système éducatif belge francophone, qui adopte une gestion décentralisée des carrières, influençant ainsi les trajectoires professionnelles des enseignants. Ils jonglent entre la conformité aux règles établies et une régulation autonome, cette dernière étant influencée par la culture organisationnelle et la pénurie d'enseignants. En conséquence, certains parviennent rapidement à obtenir une stabilité professionnelle, tandis que d'autres rencontrent des difficultés d'insertion et peinent à trouver leur place dans le système éducatif (Lothaire, 2021 ; De Stercke et al., 2010).

La qualification professionnelle et les conditions d'emploi initiales jouent un rôle déterminant dans la stabilité professionnelle à long terme (Lothaire, 2021). Cependant, les départs précoces du métier posent un défi majeur, nécessitant un soutien accru à l'entrée dans la profession et une réflexion approfondie sur les conditions d'emploi offertes aux nouveaux enseignants. Pour améliorer cette situation, une collaboration étroite entre formateurs, employeurs et décideurs est nécessaire afin de soutenir efficacement l'intégration des nouveaux enseignants et de réformer les normes du système d'insertion professionnelle (Fournier et Beaucher, 2003 ; Lothaire, 2021).

En somme, ces études soulignent l'importance de la stabilité de l'emploi dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants et mettent en évidence les défis rencontrés face à l'instabilité du marché du travail. Elles appellent à des réflexions sur les pratiques d'affectation et de répartition des tâches, ainsi que sur le soutien à apporter aux nouveaux enseignants pour favoriser leur engagement dans la profession.

En conclusion, l'examen approfondi des aspects de l'instabilité professionnelle et de l'insertion des enseignants en FWB met en lumière les nombreux défis auxquels sont confrontés les instituteurs primaires débutants. Les remplacements fréquents, l'absence d'affectation stable, ainsi que les politiques éducatives et le système de nomination en FWB, sont autant de facteurs qui influencent leur parcours professionnel.

Cette revue de la littérature conduit donc naturellement à notre question de recherche : Comment les instituteurs primaires débutants en FWB expérimentent-ils leur insertion professionnelle face à l'instabilité du marché du travail ?

L'objectif est d'examiner divers aspects spécifiques liés à l'expérience des instituteurs primaires en FWB. Nous nous concentrerons sur les remplacements fréquents et l'absence d'affectation stable pour identifier les principales difficultés rencontrées, les opportunités disponibles, et les stratégies adoptées par ces enseignants pour naviguer dans ce contexte particulier. De plus, nous analyserons leur ressenti vis-à-vis des politiques éducatives et du système de nomination, ainsi que le soutien perçu par ces nouveaux enseignants. En parallèle, il semble pertinent d'aborder avec les participants leur perception du système de nomination actuel et du projet de passage aux CDI prévu pour 2027. Bien que cette réforme soit encore à l'état de proposition et qu'aucune législation définitive n'ait été adoptée à ce jour, elle suscite déjà de nombreux débats dans le monde de l'enseignement. Les instituteurs primaires débutants, en tant que premiers concernés, pourraient fournir un éclairage précieux sur leur ressenti face à ce changement annoncé, qu'il s'agisse des avantages potentiels, comme une stabilité plus immédiate en début de carrière, ou des craintes liées à une possible précarisation des conditions de travail.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 Méthodologie et instruments envisagés

Pour cette étude, nous avons opté pour une approche qualitative. Cette méthode de recherche se concentre sur une compréhension en profondeur des phénomènes sociaux en explorant les perspectives, les expériences et les significations des individus impliqués (Dionne, 2018). L'approche compréhensive s'inscrit dans le cadre de la recherche qualitative en mettant l'accent sur la compréhension des processus et des significations qui sous-tendent les comportements humains et les phénomènes sociaux. Elle vise à explorer en profondeur les réalités sociales, en tenant compte du contexte et des perspectives des participants (Dionne, 2018 ; Schurmans, 2009). Contrairement à une approche nomothétique qui vise à établir des lois ou des faits généraux, notre démarche est donc centrée sur une approche compréhensive (Schurmans, 2009).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs. Ces derniers impliquent des échanges verbaux entre deux personnes, visant à favoriser une compréhension approfondie des expériences et des perspectives des instituteurs primaires débutants en FWB. L'objectif est de créer un espace d'écoute, de partage et d'empathie, où les participants se sentent libres d'exprimer leurs idées et leurs émotions (Imbert, 2013 ; Paillé et Mucchielli, 2016). Cette méthode permet à l'enquêteur de guider la conversation à l'aide de questions prédéfinies, tout en restant ouvert aux nouvelles pistes de discussion qui peuvent émerger (Pin, 2023).

Ainsi, nous avons souhaité explorer en profondeur les différents aspects de l'insertion professionnelle, en permettant aux participants de partager leurs expériences et ressentis, notamment dans le contexte des remplacements fréquents, tout en veillant à ce qu'ils se sentent entendus et respectés. Pour ce faire, nous avons élaboré un canevas d'entretien structuré, composé de questions ouvertes destinées à encourager les participants à s'exprimer librement sur leurs réflexions et leurs parcours (Paillé & Mucchielli, 2016). Contrairement à un guide d'entretien linéaire, cette approche flexible nous a permis de nous adapter aux réponses formulées, en explorant les pistes émergentes au fil de la conversation (Romelaer, 2005). Cette méthode a en outre favorisé la collecte de données à la fois objectives et subjectives, offrant ainsi une compréhension plus complète et nuancée de leur expérience (Assez, 2014).

3.1.1 Sélection et constitution de l'échantillon

Notre étude visait à interroger des instituteurs primaires débutants travaillant dans la région de la FWB. Pour participer à cette recherche, les candidats devaient répondre à des critères spécifiques. Tout d'abord, nous avons ciblé exclusivement des individus diplômés en tant qu'instituteurs primaires, vérifiant qu'ils possédaient le diplôme requis pour exercer cette profession. Nous nous sommes concentrés sur les nouveaux enseignants, c'est-à-dire ceux se situant dans les premières années de leur carrière. Par conséquent, nous avons inclus des personnes ayant moins de six ans d'ancienneté professionnelle (Lothaire, 2021). En outre, nous avons porté un intérêt particulier aux instituteurs ayant été confrontés, ou étant encore confrontés, à des remplacements sans affectation stable dans une école. Ces critères ont permis d'analyser l'impact de l'instabilité professionnelle sur leur parcours d'insertion.

Pour constituer notre échantillon, nous avons cherché à inclure une variété d'instituteurs primaires débutants, représentant différents réseaux et zones géographiques de la FWB. Nous avons fixé un objectif de 10 à 15 participants, de manière à garantir une diversité suffisante d'expériences et de points de vue, tout en conservant un volume de données compatible avec une analyse qualitative approfondie. Nous nous sommes également efforcés d'assurer la représentation des hommes, bien que la profession demeure très majoritairement féminine (OCDE, 2022).

Pour recruter ces participants, nous avons mobilisé plusieurs méthodes complémentaires. Nous avons d'abord exploité le réseau professionnel des chercheurs impliqués dans cette étude afin de contacter des écoles primaires situées dans la FWB. Cette méthode, couramment utilisée pour atteindre des participants dans des contextes éducatifs, s'appuie sur les travaux de Bourdieu (1980) relatifs au capital social et à l'importance des réseaux professionnels. Parallèlement, nous avons diffusé des annonces sur des réseaux sociaux, ciblant des groupes de discussion fréquentés par des enseignants. Cette approche rejoint les constats de Kaplan et Haenlein (2010), qui soulignent l'influence des médias sociaux sur les dynamiques de communication et de recrutement. Enfin, nous avons eu recours à la méthode du bouche-à-oreille, en invitant les participants recrutés à recommander d'autres enseignants répondant aux critères de sélection. Cette méthode, souvent utilisée pour atteindre des populations spécifiques, s'inspire des travaux de Blanchet et Gotman (1992) sur les méthodes d'enquête sociologique.

Finalement, en combinant ces différentes approches, nous avons constitué un échantillon diversifié et représentatif de la population cible, comprenant quatorze participants. Il convient de préciser que le processus de recrutement s'est révélé relativement complexe : il a parfois été ralenti par des désistements de dernière minute, généralement en raison de la charge de travail élevée des enseignants ou de contraintes personnelles. Toutefois, tous les participants ont été recrutés sur base volontaire et leur participation s'est déroulée sans aucune forme de contrainte. Ils ont manifesté un intérêt sincère pour la recherche, témoignant d'une réelle volonté de partager leur vécu au cours d'une période perçue comme charnière de leur parcours professionnel. L'échantillon final se compose ainsi de douze femmes et de deux hommes, une répartition qui reflète la forte féminisation de la profession (OCDE, 2022).

3.1.2 Présentation de l'échantillon

Les participants présentent une diversité de parcours permettant d'appréhender de manière nuancée l'insertion professionnelle de quatorze instituteurs débutants dans un contexte d'instabilité caractéristique de la FWB. Du point de vue des profils, la participante n°1 illustre un cas d'abandon précoce de la profession, directement lié aux difficultés rencontrées dans un environnement professionnel instable. D'autres participantes ont traversé des périodes de remise en question, mais ont choisi de poursuivre leur engagement dans l'enseignement. Les participantes n°4 et n°5 présentent un profil atypique : initialement formées en tant qu'institutrices maternelles, elles ont effectué une passerelle leur permettant d'exercer dans le primaire, bénéficiant ainsi d'une double qualification. Les autres participants ont suivi un parcours plus classique, accédant directement au diplôme d'instituteur primaire. Ces différentes trajectoires sont détaillées dans les résultats et analysées de manière approfondie dans la discussion.

Malgré cette diversité, tous les participants partagent une entrée dans le métier marquée par une instabilité professionnelle significative. Celle-ci s'est manifestée de manière variable : certains ont connu des remplacements relativement longs et « stables », tandis que d'autres ont enchaîné des missions de courte durée, accentuant leur sentiment de précarité. À l'exception de la participante n°8, qui a pu reprendre une classe, à la suite de la démission d'un collègue nommé, aucun des autres participants n'a encore accédé à la nomination.

Il convient enfin de souligner une caractéristique institutionnelle notable : bien que l'étude ait initialement visé une représentation des différents réseaux d'enseignement, l'ensemble des participants a été formé dans des Hautes Écoles relevant du réseau officiel non confessionnel. Cette homogénéité de formation, non intentionnelle, semble avoir influencé leurs premières expériences, majoritairement situées dans des établissements du même réseau, malgré quelques passages ponctuels dans l'enseignement libre. Cette configuration constitue une limite en termes de diversité institutionnelle de l'échantillon, tout en illustrant un phénomène bien documenté de continuité entre lieu de formation et lieu d'insertion professionnelle. Il serait dès lors pertinent, dans le cadre de recherches futures, d'élargir l'analyse à des enseignants issus d'autres réseaux, afin de mieux comprendre les dynamiques d'insertion dans des contextes structurels et organisationnels différenciés.

Afin de contextualiser les analyses qui suivent, le tableau 1 présente les principales caractéristiques des participants : âge, sexe, nombre d'années d'expérience, nombre de contrats de remplacement effectués et nombre d'établissements fréquentés. Cette synthèse permet d'illustrer la diversité des trajectoires et d'ancrer les résultats dans la réalité concrète du terrain.

Tableau 1. Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des participants

Participants	Âge	Sexe	Années d'expérience	Nombre de remplacements	Nombre d'écoles fréquentées
Participante n°1	27 ans	♀	3 ans	13	6
Participante n°2	23 ans	♀	2 ans	7	4
Participante n°3	25 ans	♀	2 ans	4	3
Participante n°4	27 ans	♀	2 ans	3	3
Participant n°5	27 ans	♂	3 ans	20	14
Participante n°6	23 ans	♀	2 ans	16	12
Participante n°7	24 ans	♀	3 ans	9	7
Participante n°8	26 ans	♀	3 ans	0	1
Participante n°9	22 ans	♀	1 an	2	5
Participant n°10	24 ans	♂	3 ans	5	9
Participante n°11	22 ans	♀	1 an	6	3
Participante n°12	26 ans	♀	2 ans	10	6
Participante n°13	25 ans	♀	1 an	7	8
Participante n°14	27 ans	♀	3 ans	8	2

3.1.3 Outils de collecte et méthode d'analyse des données

Pour la collecte de données, nous avons opté pour la méthode des entretiens semi-directifs, comme évoqué précédemment. Ce choix méthodologique vise à approfondir la compréhension des expériences vécues par les instituteurs débutants, en mettant l'accent sur leur processus d'insertion professionnelle et les défis associés à la succession de remplacements et à l'absence d'affectation stable. Les entretiens semi-directifs offrent la souplesse nécessaire pour explorer à la fois les dimensions objectives et subjectives du vécu professionnel, permettant d'adapter le questionnement en fonction des situations rencontrées (Imbert, 2013 ; Paillé & Mucchielli, 2016). Chaque entretien a été enregistré puis retranscrit intégralement, garantissant une fidélité maximale aux propos recueillis.

L'analyse des données s'est appuyée sur une méthode d'analyse thématique, visant à dégager les motifs récurrents, les tendances et les idées clés issues des récits des participants (Paillé & Mucchielli, 2021). Afin d'organiser ces données de manière structurée, un arbre thématique a été élaboré progressivement. Ce dernier a été construit à partir d'un travail de codage manuel, impliquant des allers-retours entre les retranscriptions et les catégories émergentes. En suivant la démarche itérative décrite par Rondeau et Paillé (2016), les unités de sens ont été regroupées en sous-thèmes, puis consolidées en thèmes centraux, reflétant les dimensions essentielles du vécu des enseignants. L'arbre thématique final a ainsi permis de guider l'analyse en profondeur et de structurer les résultats de manière cohérente.

Une fois la collecte et le codage des données achevés, les résultats ont été interprétés à la lumière de la littérature afin de répondre à notre question de recherche et de dégager des pistes de réflexion sur les conditions d'insertion professionnelle des instituteurs primaires débutants en FWB dans un contexte d'instabilité.

3.1.4 Gestion de la rigueur méthodologique

Dans notre démarche visant à garantir la rigueur méthodologique de cette étude, nous avons accordé une importance particulière aux questions éthiques. Avant d'entreprendre toute phase de collecte de données sur le terrain, nous avons contacté la Commission de Vigilance Éthique (CVE) afin de mener une réflexion éthique approfondie. Ainsi, nous

avons complété le document de sollicitude destiné à la CVE, en y incluant une description détaillée du projet, l'engagement du chercheur, ainsi que les formulaires d'information et de consentement. Un protocole rigoureux a été élaboré, conformément aux directives éthiques de notre institution et aux normes internationales en matière de recherche. Ce protocole précisait les objectifs de la recherche, les méthodes de collecte de données, les risques potentiels pour les participants, ainsi que les mesures de confidentialité et d'anonymat mises en place pour protéger les participants. De plus, une procédure de consentement éclairé a été clairement définie, garantissant que chaque participant soit informé de manière transparente.

Une fois le dossier complété, il a été soumis à l'approbation du promoteur du mémoire, puis transmis à la Commission d'Éthique pour révision. Après un examen attentif, celle-ci a rendu une décision favorable le 18 novembre 2024, validant ainsi le projet de recherche. Cette approbation atteste du respect des normes éthiques les plus strictes et garantit la protection des droits ainsi que du bien-être de l'ensemble des participants à l'étude. La lettre d'information et le formulaire de consentement remis aux participants sont annexés.

Suite à la validation du projet, le recrutement a été lancé et a abouti à la participation de quatorze instituteurs exerçant dans différentes régions de la FWB. Dans un souci de respect de l'anonymat des personnes interrogées, les retranscriptions complètes des entretiens figurent uniquement en annexe de la version destinée au jury. Chaque participant y est identifié par un numéro. Une version publique du mémoire, expurgée des retranscriptions, pourra être envisagée en cas de publication, conformément aux résultats obtenus et dans le respect des exigences éthiques et académiques.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette section présente les résultats issus des entretiens semi-directifs menés auprès d'instituteurs primaires débutants en FWB. Elle vise à restituer au plus près leurs expériences, en mettant particulièrement en lumière leur rapport à l'instabilité professionnelle dans un contexte marqué par la précarité de l'emploi. Nous aborderons d'abord l'entrée dans le métier et les principales difficultés rencontrées, en soulignant notamment le décalage souvent ressenti entre la formation initiale et les réalités du terrain. Nous analyserons ensuite les effets contrastés de l'instabilité professionnelle : d'un côté, les

difficultés perçues et impacts négatifs, majoritairement exprimés ; de l'autre, les quelques leviers d'apprentissage évoqués par certains participants. La partie suivante sera consacrée aux dispositifs d'accompagnement existants, à la manière dont ils sont perçus, ainsi qu'aux pistes d'amélioration suggérées. Enfin, nous concluons cette section par une analyse des réflexions des participants sur le système de nomination et leurs attentes à l'égard des réformes en discussion.

4.1 L'insertion professionnelle face à l'instabilité du marché du travail

L'insertion professionnelle des jeunes instituteurs en FWB ne peut être dissociée du contexte d'instabilité dans lequel elle s'opère. Dès leurs premiers pas dans le métier, les enseignants débutants sont confrontés à une réalité marquée par l'enchaînement de remplacements, l'absence de stabilité contractuelle et une forte hétérogénéité des environnements scolaires. Cette instabilité constitue un facteur central dans leurs parcours : elle façonne leur quotidien, influence leur rapport au métier et conditionne la construction de leur identité professionnelle.

Si toute entrée dans la vie active comporte son lot de défis, l'insertion dans le secteur de l'enseignement est d'autant plus délicate qu'elle se déroule dans un système caractérisé par une forte précarité des débuts de carrière. Comprendre cette instabilité permet donc de mieux appréhender les conditions réelles d'entrée dans la profession.

« Pour moi, en tant que jeune enseignante, quand tu t'insères dans le métier, ça t'amène à cette instabilité professionnelle au vu du système actuel, tu vois ? Donc, on est obligés de passer par là. Et du coup, cette instabilité professionnelle, malheureusement, elle t'amène à des côtés négatifs qui ne représentent pas forcément le métier, tu vois ? » (Participant n°2 ; verbatim 117)

« Le gros inconvénient, c'est vraiment l'instabilité. Que tu sois... bah comme je l'ai dit tout à l'heure, un peu un électron libre, et donc que tu ne puisses, en fait, en réalité, t'insérer nulle part. » (Participant n°12 ; verbatim 40)

Dans cette section, nous nous attacherons à décrire les premières étapes du parcours professionnel : les modalités d'entrée dans la fonction, les premiers contacts avec le terrain, le décalage perçu entre la formation initiale et la réalité, ainsi que les difficultés rencontrées.

4.1.1 Premiers pas dans le métier

L'entrée dans la carrière d'enseignant ne s'opère pas de manière uniforme ni encadrée. Une fois diplômés, les jeunes instituteurs doivent eux-mêmes initier les démarches nécessaires à leur insertion professionnelle. Cette première étape, souvent marquée par l'incertitude complique le début de parcours.

Un constat partagé par l'ensemble des participants concerne l'absence de système de recrutement centralisé et digitalisé. Le recours à des canaux informels est courant : le bouche-à-oreille, les réseaux sociaux, les contacts noués avec d'anciens maîtres de stage ou encore les échanges directs avec les échevins et directions d'établissement. Le dépôt de curriculum vitae (CV) dans les écoles ou l'envoi de candidatures par mail reste la norme.

« Quand je suis sortie des [nom de l'école], j'ai fait... bah j'ai fait mon CV, et alors j'ai fait la petite carte, entre guillemets, de visite, un petit CV qu'on met sur Facebook, que j'ai mis sur Facebook. Et j'ai envoyé des mails avec mon CV aux écoles où j'avais fait des stages, et aux écoles qui m'intéressaient mais où j'avais pas fait de stage. » (Participante n°7 ; verbatim 4)

Cette situation suscite un sentiment de désorganisation et un manque de lisibilité du système, que les participants relient à une préparation insuffisante en fin de formation initiale. La question des différents réseaux et de leurs implications pratiques (contrats, barèmes, priorités) est, selon eux, trop peu abordée dans le cursus. Par ailleurs, plusieurs jeunes enseignants relèvent une certaine urgence à accepter les premières offres de remplacement, souvent dictée par la nécessité financière. Dans cette dynamique, les premiers pas dans le métier s'accompagnent d'une grande mobilité géographique et d'un enchaînement d'affectations sur des territoires parfois éloignés de leur domicile ou de leurs préférences initiales.

« Au début, bah, j'ai postulé un peu partout, et j'avais aucun retour dans les communes qui m'intéressaient. {...} Donc j'allais faire des remplacements à [noms de différentes communes], dans des écoles catholiques. Je prenais vraiment tout, quoi. Donc j'avais pas vraiment de stabilité, et à ce moment-là, je cherchais pas la stabilité. Je cherchais vraiment à travailler et à avoir de l'argent, parce qu'on n'a pas droit au chômage dès qu'on quitte l'école. Donc ça aussi, ça faisait beaucoup dans la vie. » (Participante n°6 ; verbatim 2)

« J'en ai parlé avec des copines qui sont instits depuis plusieurs années, elles m'ont dit : "Bah oui, il faut que tu te fixes très vite". Et ça, j'étais pas prête non plus. À l'école, on nous dit pas qu'on doit miser tout directement. Moi je pensais juste au fait d'accepter des remplacements plic-ploc, pour essayer d'avoir une stabilité financière et pas encore une stabilité au niveau de mes jours. » (Participante n°13 ; verbatim 74)

Cependant, avec l'expérience, un certain nombre de participants affirment avoir ajusté leur manière d'aborder la recherche d'emploi. Alors qu'ils adoptaient initialement une stratégie opportuniste, acceptant toute offre disponible, plusieurs d'entre eux ont progressivement fait le choix de cibler un Pouvoir Organisateur (PO) spécifique. Ce recentrage vise une stabilisation progressive, motivée notamment par les perspectives de nomination. En effet, en accumulant des remplacements au sein d'un même PO ou d'une même zone géographique, les enseignants augmentent leurs chances d'être reconnus comme prioritaires dans les listes internes de recrutement, ce qui constitue un levier essentiel pour accéder, à terme, à une nomination.

En somme, ces premiers pas dans le métier se caractérisent par une forme de responsabilisation individuelle précoce et par une précarité organisationnelle marquée, dans un contexte peu structuré institutionnellement. Les jeunes enseignants doivent souvent naviguer seuls dans le système, construisant leur parcours professionnel par ajustements successifs, à partir d'informations fragmentaires et de ressources relationnelles personnelles.

4.1.2 Décalage formation-terrain et difficultés d'entrée dans le métier

L'un des constats les plus largement partagés par les participants concerne le décalage entre la formation initiale et les réalités du terrain. Si le cursus offre une base théorique solide et une formation didactique rigoureuse, la confrontation à la pratique professionnelle est vécue comme difficile, souvent accompagnée d'un sentiment d'écart et de fragilité. Ce sentiment ne concerne pas uniquement les aspects pédagogiques : il touche aussi des dimensions périphériques mais essentielles du métier, telles que la gestion administrative, la planification annuelle, la relation avec les collègues et les parents, ou encore l'adaptation aux spécificités organisationnelles des établissements. Peu abordés durant la formation et rarement expérimentés en stage, ces éléments doivent être rapidement pris en main.

Un des premiers points de rupture fréquemment évoqués concerne la préparation des leçons. Les jeunes enseignants expliquent avoir été bien formés à la construction de séquences didactiques complètes et structurées. Cependant, ils se disent peu préparés à la réalité du rythme de travail inhérent aux débuts dans le métier, et particulièrement lors de remplacements successifs. Ils se retrouvent souvent démunis, sans matériel pédagogique construit à l'avance, et doivent composer rapidement avec les moyens du bord. Ce contexte impose de fonctionner dans l'urgence, d'adapter constamment leurs pratiques et de prioriser l'essentiel, ce qui contraste fortement avec la quête de perfection attendue en stage.

« Au niveau des préparations, oui, parce que ça, on est préparé. Je sais comment je dois faire ma leçon. Après, bah, en stage, en fait, c'est un petit peu faussé parce que tes leçons doivent être parfaites. {...} Et là, bah, on n'est pas vraiment préparé à devoir travailler rapidement en fait. Donc j'ai dû faire un peu le deuil de me dire : "Je fais des leçons parfaites, avec des situations mobilisatrices, où il y a plein de choses". » (Participante n°9 ; verbatim 39)

« En cours, on voit vraiment toute la théorie, etc. Et je me suis rendu compte que sur le terrain, c'est pas spécialement que de la théorie. Il faut savoir rebondir, il faut savoir rigoler avec eux. Ils vont interagir avec nous et ça, on nous a pas réellement appris. {...} je ne suis pas du tout la feuille, parce que bah tu ne vas pas avancer avec une classe comme t'avances avec une autre, quoi. Il faut savoir s'adapter et ça, je trouve qu'on l'a pas vraiment bien appris à l'école. » (Participante n°6 ; verbatim 88)

À cela s'ajoute une difficulté récurrente liée au manque de repères temporels : de nombreux enseignants indiquent ne pas savoir quelle matière aborder, à quel moment de l'année, ni comment construire une progression cohérente sur plusieurs cycles. Les référentiels, bien que disponibles, sont souvent jugés trop vagues et peu opérationnels, notamment durant les premières années de pratique.

« Ce qui est toujours compliqué, c'est [...] l'organisation sur l'année. Quand est-ce que je dois voir telle matière ? À quel moment ? Enfin, vraiment pouvoir gérer les leçons et ton organisation sur l'année. » (Participante n°2 ; verbatim 10)

« J'ai eu vraiment beaucoup de mal à cibler les matières qu'on veut voir par année, donc ça, je pense que c'est... peut-être qu'on pourrait se réunir à plusieurs — si ça ne se fait pas à l'école — mais se réunir pour essayer de vraiment faire la table des matières de chaque année. » (Participante n°12 ; verbatim 59)

La gestion administrative apparaît également comme un angle mort de la formation. Pourtant, cette dimension est omniprésente dans l'exercice du métier : préparation du registre, tenue du journal de classe, élaboration des dossiers d'accompagnement de l'élève (DAccE), participation aux plans de pilotage, réunions avec les collègues, les centres psycho-médico-sociaux (CPMS) ou les parents... Autant d'éléments souvent découverts sans accompagnement, et vécus comme chronophages, complexes et stressants.

« Et l'autre réalité du terrain, c'est tout ce qui est administratif. Ça, je trouve qu'on n'est pas du tout préparé alors que ça prend une énorme place, finalement, au quotidien. Et justement, la préparation des cours, bah, c'est important. En stage, j'ai l'impression que c'est le truc le plus important, alors que quand on est sur le terrain, bah, l'administratif, c'est vraiment ce qui peut nous mettre le plus en défaut et nous porter préjudice, en fait. Tout ce qui est préparation du registre, le DAccE, etc. C'est vrai qu'on n'est pas hyper préparés. » (Participante n°9 ; verbatim 39)

« Toute la gestion en dehors vraiment de la classe : des activités, des formations, la gestion des dossiers DAccE, enfin tout ce qui va en dehors de l'accompagnement des élèves, les réunions avec les PMS, avec les parents... tout ça, on ne nous prépare pas, en fait. Donc je dirais qu'à part nous former à... — et c'est très bien aussi, parce qu'il faut qu'on le fasse — mais à part nous former à préparer et à donner des leçons, je trouve qu'on n'est pas assez préparés au reste. » (Participante n°11 ; verbatim 12)

Un autre enjeu majeur concerne la gestion de classe, en particulier celle des comportements. Le contexte de remplacement, avec des groupes d'élèves inconnus, une autorité fragile, et peu de temps pour construire un cadre relationnel, rend cette dimension d'autant plus complexe. Les jeunes enseignants évoquent une difficulté à poser des limites, à instaurer un climat serein, ou à être perçus comme figures légitimes.

« Il y a l'autorité, l'air de rien. Parce que tu ne sais pas vraiment où tu dois poser ta limite pour commencer. Donc c'est pas évident. » (Participante n°8 ; verbatim 58)

« Tu sais jamais, en fait, quelle punition poser aussi, je trouve. Après, voilà, tout dépend : la limite de l'un ne sont pas les limites de l'autre non plus. Mais donc j'avais quand même pas mal de difficultés avec l'autorité, même si ça reste encore, malgré que ça fait 2 ans que j'enseigne. Ça reste une des difficultés que j'ai toujours quand même à l'heure actuelle, que, bah, du fait que je suis entre guillemets la remplaçante, tu vois ? » (Participant n°12 ; verbatim 31)

En outre, le manque de préparation spécifique à l'enseignement spécialisé est également souligné par l'ensemble des participants ayant effectué des remplacements dans ce type de structures. Bien que le cursus inclue un stage obligatoire dans ce domaine, celui-ci est généralement jugé trop court, peu approfondi, et insuffisamment représentatif de la diversité des types d'enseignement spécialisés. Le choc est d'autant plus marqué lorsqu'ils se retrouvent face à des publics très éloignés du cadre ordinaire, sans repères suffisants.

« Je trouve que les deux semaines ne reflètent pas du tout l'enseignement spécialisé. Parce que moi, quand je suis arrivée dans l'enseignement spécialisé, c'était pour des types 2, élèves autistes. Et donc, ça n'avait rien à voir si j'avais fait mon stage deux semaines dans type 1, type 8, enfin... Donc j'étais totalement perdue au début. » (Participante n°7 ; verbatim 25)

« On n'a que notre stage de deux semaines dans le spécialisé, et je trouve qu'on passe très vite dessus. Les profs ne s'attardent pas vraiment dessus. » (Participante n°11 ; verbatim 61)

Ainsi, le contraste entre l'idéal professionnel nourri durant la formation et les réalités du terrain peut générer un profond désenchantement. Plusieurs participants évoquent une perte de repères dès les premiers mois, parfois accompagnée d'un doute sur leur capacité, voire leur envie, de poursuivre dans le métier.

« Pour moi, c'était une évidence. Je ne me suis jamais posée la question : est-ce que je voulais faire enseignante ou pas ? Parce que je le disais depuis toujours. Et la réalité du terrain m'a d'abord dégoûtée. » (Participante n°11 ; verbatim 12)

Ce désenchantement s'accompagne, chez certains participants, d'une réflexion plus pragmatique : la passion pour le métier, bien qu'indispensable, ne suffit pas toujours à compenser des conditions de travail perçues comme éprouvantes.

« Bah ici, faut vraiment être passionné. Parce que si... et épanouie avec ses collègues, parce que, bah moi, je suis passionnée, mais si ça se passe pas avec mes collègues, bah j'arrête en fait. Je me casse pas la tête. Je vais trouver un autre métier, qui ont des avantages aussi. {...} Et donc, il faut quand même avoir cette passion, et ça, bah, je trouve qu'à l'école, ils nous parlent pas vraiment de... ils nous préparent pas tellement à ça. » (Participante n°9 ; verbatim 113)

4.2 Les contraintes liées à l'instabilité professionnelle

L'instabilité professionnelle constitue un enjeu central de l'insertion des jeunes enseignants, qui doivent faire face à l'enchaînement de contrats temporaires, à l'absence de continuité pédagogique et à un manque de repères stables.

Les témoignages recueillis mettent en lumière une série de conséquences, tant sur le plan professionnel que personnel : difficultés à construire une posture professionnelle affirmée, obstacles à l'appropriation des pratiques pédagogiques, absence de suivi ou de feedback, mais aussi sentiment d'insécurité, fatigue mentale, isolement et difficulté à établir des relations durables. L'instabilité agit ici comme un facteur de fragilisation, qui entrave l'ancrage durable dans le métier et alourdit significativement la période d'insertion.

Les difficultés recensées ne sont pas présentées selon un ordre hiérarchique, mais regroupées en plusieurs dimensions, afin de refléter la diversité des enjeux soulevés par les participants.

4.2.1 Insécurité financière liée aux contrats irréguliers

L'un des effets les plus immédiats et concrets de l'instabilité professionnelle en début de carrière est la précarité financière. La plupart des enseignants débutants sont engagés sous contrats à durée déterminée, le plus souvent de courte durée, même si certains, qui se considèrent chanceux, bénéficient de remplacements plus longs. Ces contrats, rarement reconduits de manière prévisible, exposent les jeunes enseignants à une instabilité financière qui complique toute projection à moyen ou long terme, qu'il s'agisse de se loger, d'accéder à un prêt ou d'envisager la construction d'une vie familiale.

« Oui, franchement, c'est horrible, l'instabilité au début. Ici, j'ai la chance d'être chez mes parents et d'être vraiment bien chez mes parents. Mais c'est impossible que je quitte, par exemple, le domicile en étant toute seule. Parce que... bah très honnêtement, il y a des mois où je gagne 1300 €, puis, quand je vais retoucher deux mois après — bah mes vacances en décalé, etc. — je vais toucher 3000 €, mais ça n'a pas de... Pour mon loyer, ça va pas. Ça va pas être possible de louer comme ça, ou même d'acheter, d'avoir un prêt. » (Participante n°9 ; verbatim 109)

Les périodes d'inactivité entre deux remplacements sont fréquentes. Les affectations peuvent s'interrompre ou commencer tardivement, laissant les jeunes enseignants sans revenus pendant plusieurs jours ou semaines. Cette incertitude pousse certains à accepter des postes qu'ils auraient refusés en d'autres circonstances, ou à cumuler un emploi complémentaire. Plusieurs participants font état d'un stress permanent, alimenté par l'incertitude autour de la reconduction des contrats et l'impossibilité d'anticiper leur avenir professionnel. Cette tension peut freiner l'épanouissement personnel et compliquer la construction d'une trajectoire professionnelle cohérente.

« Enfin honnêtement, émotionnellement, c'est pas facile non plus, parce que t'as certaines envies, t'as envie de te poser, t'as envie d'avancer dans ta vie... et bah ça peut te mettre un coup au moral. En fait, ça découle, tu vois ? L'aspect financier engendre un impact émotionnel aussi. » (Participante n°12 ; verbatim 42)

« Il faut vraiment, je pense, avoir quelque chose sur le côté. Il y a beaucoup de jeunes profs qui donnent des cours particuliers. Moi, dès que je peux, je prendrai un flexijob aussi, parce que sinon, c'est un peu compliqué. {...} J'ai touché ce que je devrais toucher. Sinon, je suis tout le temps en décalé, avec les vacances, avec mes contrats. » (Participante n°9 ; verbatim 109)

À cette précarité de revenus s'ajoute une charge administrative importante, souvent sous-estimée. Les démarches liées au chômage, l'inscription à l'Office wallon de la formation professionnelle et de l'emploi (Forem), ou encore la gestion du stage d'insertion professionnelle (obligatoire pour l'accès aux allocations) constituent autant de procédures chronophages et complexes, peu abordées durant la formation initiale. Cette surcharge administrative s'impose comme une contrainte supplémentaire dans un quotidien déjà marqué par l'incertitude, contribuant à accentuer la pression vécue par les enseignants débutants. Ce constat doit néanmoins être nuancé : plusieurs enseignants interrogés soulignent avoir bénéficié de remplacements longs, parfois sur une année scolaire complète, ce qui leur a permis de développer une forme de stabilité temporaire. Ces situations sont souvent qualifiées de « chance », tant elles apparaissent comme exceptionnelles. Toutefois, même dans ces cas plus favorables, l'instabilité n'est jamais totalement absente. Les périodes de vacances scolaires non rémunérées, les incertitudes liées au renouvellement du contrat, parfois communiqué à la dernière minute, ou encore l'impossibilité d'accéder à une titularisation à moyen terme, maintiennent une forme de précarité structurelle.

4.2.2 Adaptation constante à de nouveaux rythmes et contextes

Un autre effet marquant de l'instabilité professionnelle réside dans la nécessité, pour les jeunes enseignants, de s'adapter en permanence à des contextes nouveaux. À chaque remplacement, ils découvrent une école différente, une nouvelle équipe pédagogique, un public parfois inédit et, souvent, un niveau de classe inconnu. Cette mobilité constante impose une réorganisation continue et rend difficile l'installation de repères durables, fragmentant ainsi l'expérience professionnelle et accentuant le sentiment d'instabilité.

« Un des points négatifs, c'est qu'il faut toujours tout recommencer. Parce qu'on n'a jamais la même année, parce que c'est jamais les mêmes collègues. Donc il faut tout reprendre à zéro, tout le temps. Se réintégrer à l'équipe à chaque fois. Recréer des leçons différentes à chaque fois, pour chaque remplacement, parce que bah... on n'a pas le même public, pas la même année. » (Participante n°11 ; verbatim 51)

« Du coup, toi, t'arrives, tu dois directement te mettre dans le bain, prendre la voiture en route, et partir, et t'adapter quoi. C'est ça qui est un peu plus compliqué à ce niveau-là. » (Participante n°6 ; verbatim 12)

Au-delà de la diversité des environnements, plusieurs participants soulignent la difficulté de devoir se conformer aux pratiques pédagogiques de l'enseignant remplacé. Ne pouvant s'appropriier pleinement la classe, ils expliquent devoir « se mettre dans les chaussures de quelqu'un d'autre », suivre une trame déjà fixée, parfois contraire à leur manière d'enseigner, ce qui limite leur autonomie professionnelle et leur créativité pédagogique.

« Quand tu vas remplacer quelqu'un, tu vas devoir te mettre un peu dans les chaussures de l'enseignant, tu vois ? Tu peux pas agir de ta propre façon. Et ça, je trouve que c'est une difficulté. Ça va parce que je trouve que, quand c'est des remplacements de plus longue durée, bah, tu peux te permettre de faire un peu plus à ta sauce. » (Participante n°12 ; verbatim 31)

« Remplaçante, ce qui est difficile aussi... Moi j'ai encore l'impression parfois d'être stagiaire. {...} je dois encore me placer beaucoup dans ses pantoufles, ce que je comprends, il faut une continuité pour les élèves, mais c'est pas toujours évident, parce que, bah, moi, j'aurais peut-être pas vu la matière de telle façon, j'aurais pas fait comme ça, c'est encore un petit peu difficile. D'un côté, je suis prof, mais je dois encore suivre la trame de quelqu'un d'autre. » (Participante n°9 ; verbatim 77)

4.2.3 Absence de continuité pédagogique

L'instabilité professionnelle rend difficile pour les jeunes enseignants de s'investir pleinement dans leur rôle. Beaucoup expliquent préparer des activités sans savoir s'ils auront le temps de les mener à terme, ou s'ils devront quitter l'école après quelques semaines. Cette incertitude complique leur intégration au sein de l'équipe éducative et rend difficile l'établissement d'une continuité pédagogique auprès des élèves, les liens de travail pouvant être interrompus à tout moment. Ne pas disposer de sa propre classe limite l'engagement dans la vie de l'école et freine la mise en place d'initiatives ou de projets à long terme. Pour ceux qui enchaînent les remplacements de courte durée, il devient difficile d'assurer une continuité pédagogique cohérente ou d'adapter progressivement leurs pratiques aux besoins spécifiques d'un groupe. Cette discontinuité engendre un stress quotidien : les enseignants ne savent jamais à quoi s'attendre, ni comment assurer un suivi efficace des apprentissages.

« T'as du mal à te projeter pendant l'année, parce que bah tu remplaces, t'as envie de t'investir, mais t'es jamais sûr de t'investir. Et au final, bah peut-être que tu vas t'investir et deux semaines après, bah tu vas devoir partir. Et donc c'est un peu ça aussi qui est difficile au début, c'est que tu t'attaches aux élèves, aux autres instits {...} En soi, t'es toujours sur un siège éjectable. » (Participante n°7 ; verbatim 77)

« Les aspects, on va dire, négatifs de faire par-ci, par-là, bah c'est que t'as jamais ta classe, tu peux pas t'investir complètement. Donc tu t'investis pas dans beaucoup de boudots, comme la décoration de la classe, ce que t'as envie réellement de mettre en place avec ta classe. » (Participant n°10 ; verbatim 44)

À cela s'ajoute la difficulté d'obtenir des informations sur l'état d'avancement de la classe, obligeant parfois à improviser des contenus ou à répéter des activités déjà vues. Ce climat d'incertitude constante mine la motivation et peut limiter la qualité de l'accompagnement proposé aux élèves, tout en renforçant le sentiment de précarité professionnel chez les enseignants en début de carrière.

« C'est un peu la galère aussi pour la personne qui remplace, parce qu'il n'y a aucune info. On ne sait pas où on en est dans la matière, on arrive comme un cheveu dans la soupe. Les enfants : "Vous avez déjà fait ça ?" – "Oh bah, on sait pas, nous, hein... C'est quoi l'addition, en fait ?" » (Participant n°1 ; verbatim 43)

4.2.4 Contraintes logistiques et géographiques

La gestion des déplacements constitue un enjeu important pour de nombreux enseignants débutants. Beaucoup cherchent à privilégier un secteur ou une zone géographique spécifique, souvent en lien avec leur lieu de résidence, afin de faciliter leur organisation quotidienne. Cependant, ce choix n'est pas toujours possible : certains bénéficient de remplacements dans une même zone, tandis que d'autres doivent accepter des postes dispersés sur plusieurs localités ou réseaux, en fonction des opportunités.

« Maintenant, avec les remplacements que j'ai faits, mon critère principal, c'est que ça reste dans ma région. » (Participante n°3 ; verbatim 58)

« Mon tout premier remplacement, je l'ai accepté parce que ce n'était pas pour longtemps, etc. Mais sur le long terme, faire 45 minutes en voiture tous les jours, ça aurait été non, tu vois ? Donc, la question du temps et la question du trajet, c'était assez important pour moi. » (Participant n°1 ; verbatim 41)

Il n'est pas rare que les enseignants soient amenés à jongler entre plusieurs établissements, parfois même au cours d'une même journée. Cette multiplicité des lieux de travail complique l'organisation, alourdit les journées et peut devenir une source de fatigue et de stress supplémentaire. Bien que la plupart s'adaptent à ces contraintes, ils relèvent que cette mobilité rend la gestion du temps et l'équilibre entre vie professionnelle et personnelle plus difficiles.

« Ben du coup, maintenant je me suis... on va dire que je me suis habituée. Surtout que les écoles ne sont pas du tout au même endroit géographiquement. Mais ouais, franchement, ça va. Là, ça va pour le moment. » (Participant n°2 ; verbatim 48)

« En fait, le vendredi c'était un peu plus compliqué que ça. J'avais 2 écoles : j'avais 2 heures le matin dans une, et 4 dans l'autre. Alors le temps de passer d'une école à l'autre... ça, c'était un peu compliqué niveau timing, puisque j'avais que les 15 minutes de la récré. » (Participant n°9 ; verbatim 27)

Ainsi, les témoignages recueillis montrent que le critère de proximité géographique reste déterminant dans le choix des remplacements, mais que la réalité du terrain oblige parfois à faire preuve de flexibilité et à accepter des situations parfois inconfortables.

4.2.5 Difficultés d'intégration avec les collègues

L'intégration au sein de l'équipe pédagogique représente un défi pour de nombreux enseignants remplaçants. Arrivant dans des groupes déjà constitués, ils ont souvent le sentiment d'être perçus comme des personnes de passage, ce qui complique la création de liens durables et l'accès aux ressources de l'école. Cette difficulté est d'autant plus marquée lorsque les remplacements sont de courte durée ou que l'enseignant présente un profil plus discret sur le plan relationnel. Pour certains, le fait de passer rapidement d'une école à l'autre crée un sentiment d'itinérance professionnelle, sans véritable ancrage, ce qui rend l'adaptation aux collègues et aux dynamiques collectives plus complexe.

« Si tu comptes rien que cette année scolaire-ci, ici je suis à 1, 2, 3, 4, 5... j'ai fait genre les 6 écoles en cours cette année ici, tu vois. Donc c'est difficile de s'intéresser comme ça à tout. Maintenant, tu essayes, mais malheureusement, en fait, bah c'est difficile. T'es un peu... moi je dis un électron libre, tu vois ? Parce que tu viens, tu pars, tu viens, tu pars. Donc ça reste difficile quand même de s'adapter, même aux collègues, tu sais pas toujours trop quoi leur dire. » (Participante n°12 ; verbatim 33)

« Je suis juste la remplaçante et puis voilà quoi. Genre, ils m'intègrent pas plus que ça dans l'équipe, s'ils vont manger un bout à 12h, ils vont pas spécialement me dire "Ah, tu viens avec nous ?" ou quelque chose comme ça. Donc, c'est vraiment un peu toujours le même rôle que la stagiaire, quoi. » (Participante n°1 ; verbatim 25)

À l'inverse, d'autres témoignent d'expériences positives, mettant en avant l'accueil et la bienveillance de certaines équipes. Cela montre que l'intégration dépend fortement du contexte, de la durée du remplacement et de la personnalité de chacun.

« Moi, j'ai eu de la chance dans mon premier remplacement d'avoir eu la direction et une collègue vraiment genre derrière moi qui m'ont vraiment aidé. » (Participante n°4; verbatim 116)

« Et le remplacement où je suis là maintenant, il y en a une aussi qui m'aide beaucoup. Encore une fois, c'est une jeune comme moi, mais qui est là depuis quelques années. Et voilà. Franchement, elle m'a vraiment aidée à m'intégrer à toute l'équipe. Elle m'a expliqué tout ce qu'il fallait faire au niveau organisation aussi franchement. » (Participante n°4 ; verbatim 30)

4.2.6 Manque de reconnaissance professionnelle

Ce statut temporaire s'accompagne fréquemment d'un déficit de reconnaissance professionnelle au sein de l'institution scolaire. Plusieurs enseignants signalent être perçus avant tout comme des intervenants provisoires, aussi bien par les élèves que par certains membres de l'équipe éducative. Cette perception limite leur légitimité professionnelle, fragilise leur sentiment d'appartenance et tend à restreindre leur investissement dans la vie de l'école ou de la classe.

Pour de nombreux participants, la reconnaissance dans le métier passe par la stabilité contractuelle et la possibilité de s'inscrire durablement dans un collectif. Or, la succession de remplacements, notamment lorsqu'ils sont de courte durée, rend ce processus d'intégration d'autant plus difficile.

« Quand t'arrives dans un remplacement, tu es la remplaçante. T'es pas leur titulaire. Et donc souvent, t'as des enfants qui en jouent, qui, voilà, sont assez difficiles. Et moi, plusieurs fois on m'a déjà dit — et j'ai encore eu le cas dans cet intérim-ci — à un moment, je fais une leçon, bref... Et alors je dis : “bah mon métier, c'est d'être institutrice”. Et y a des enfants qui m'ont dit : “bah, votre métier, c'est pas d'être remplaçante ?” Parce qu'en fait, pour les enfants, remplaçante n'est pas égal à institutrice. » (Participante n°12 ; verbatim 25)

« Dans toutes les écoles que j'ai faites, ils ont un drive avec toutes les ressources de tous les enseignants. Mais ils la donnent... ils donnent pas forcément le lien à tous les intérimaires qui viennent. Je l'ai pas eu dans toutes les écoles, ce drive-là. Ça dépend des affinités. Si vraiment je commence à bien m'entendre avec l'enseignant, bah il me dit : “Tiens, on a un drive.” C'est pas forcément quelque chose... Quand on arrive, on va te le mettre à disposition. » (Participante n°9 ; verbatim 49)

Ce manque de reconnaissance s'accompagne souvent d'un sentiment d'isolement professionnel. L'absence d'accompagnement ou de mentorat, conjuguée à la mobilité constante, oblige de nombreux enseignants à affronter seuls les défis de la prise de fonction. Si certains remplacements longs facilitent l'intégration et renforcent la légitimité perçue, nombreux sont ceux qui témoignent néanmoins de la difficulté à être pleinement reconnus comme des membres à part entière de l'équipe éducative, ainsi que du sentiment de ne jamais occuper une place pleinement légitime.

4.3 Les opportunités perçues de l'instabilité professionnelle

L'instabilité, bien qu'elle soit majoritairement vécue comme contraignante par les enseignants débutants, ne se limite pas à une source de difficultés. Plusieurs participants ont mis en évidence certains bénéfices liés à cette période transitoire, soulignant que celle-ci, malgré sa complexité, peut également jouer un rôle formateur. Ces apports, certes moins fréquemment évoqués que les effets négatifs, méritent d'être pris en considération afin de proposer une lecture plus nuancée de l'insertion professionnelle. Ils permettent de mieux comprendre comment certains enseignants parviennent à tirer profit de leur situation d'instabilité pour se construire professionnellement.

Cette mobilité contrainte ouvre en effet l'accès à une diversité d'environnements éducatifs, favorise l'exploration de différentes pratiques pédagogiques, stimule la capacité d'adaptation, et renforce certaines compétences transversales. Dans cette optique, l'instabilité peut être perçue comme une phase d'apprentissage, propice au développement de réflexions professionnelles et à l'affirmation progressive de son identité d'enseignant.

4.3.1 Découverte de milieux variés

L'un des avantages les plus fréquemment mentionnés par les participants concerne la possibilité d'explorer des environnements scolaires diversifiés. Le fait d'enchaîner les remplacements dans plusieurs écoles permet non seulement de s'adapter à différentes cultures d'établissement, mais aussi d'enrichir sa pratique professionnelle par la confrontation à des méthodes pédagogiques variées. Cette diversité favorise également une meilleure connaissance de soi en tant qu'enseignant.

« Tu vois plein de techniques et de façons d'enseigner et de travailler différentes, et ça, c'est trop bien. {...} Je me dis : “Ah ouais, ça, ça me plaît, je vois ça, ils font ça”, ou “ça j'aime, ça j'aime un peu moins, je ferai pas comme ça”, ou “ça, j'aurais fait ça comme ça”. » (Participant n°1 ; verbatim 65)

« Au niveau des aspects positifs, je dirais que malgré tout, le fait de voyager, ça te permet de voir différentes configurations, différents fonctionnements, et ça te permet aussi de voir, toi, la façon dont tu voudrais fonctionner pour ta future classe. » (Participant n°12 ; verbatim 40)

4.3.2 Allègement temporaire des responsabilités

Certains enseignants relèvent que les remplacements de courte durée ou les missions sans responsabilité de titulaire, notamment l'aide pédagogique (AP), le français langue d'apprentissage (FLA), l'encadrement différencié (ED), le dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA) ou encore le milieu d'enseignement inclusif (MEI), s'accompagnent d'une charge de travail allégée. L'absence de corrections, de réunions formelles et de responsabilités administratives permet alors de se concentrer davantage sur l'enseignement en lui-même. Ce contexte offre un soulagement temporaire et favorise une prise de recul sur la profession.

« Pour le moment, être remplaçante ça me convient. Parce que ça fait de l'expérience, y a pas un stress en plus d'être titulaire d'une classe, tout ce qui est gestion administrative, tout ce qui est gestion... » (Participante n°4 ; verbatim 112)

« La charge de travail était moins lourde. J'avais pas de correction, pas de bulletin. J'avais pas de registre à tenir. J'avais... les conseils des classes, je les faisais pas, les concertations, j'en faisais quasiment pas. Donc ça, c'était un gros avantage du coup. » (Participant n°5 ; verbatim 70)

4.3.3 Prise de distance et liberté de mouvement

La nature temporaire des remplacements favorise également, dans certains cas, une forme de détachement émotionnel. Le fait de ne pas être lié durablement à un établissement aide à relativiser les difficultés rencontrées au quotidien et à prendre du recul face aux tensions professionnelles. Ce statut permet également de quitter plus facilement un environnement perçu comme peu favorable ou peu bienveillant, sans avoir à s'y investir sur le long terme.

« Dans la situation de remplaçante, un aspect positif pour moi, c'est que, quand tu rentres après une journée, vu que tu sais que tu remplaces pour pas très longtemps, je dirais que tu sais mettre de côté un peu cette vie à l'école. [...] tu t'impliques pas émotionnellement, en fait, pas vraiment. » (Participante n°1 ; verbatim 27)

« Il y a moins de pression au niveau des parents qui attendent un peu moins, entre guillemets, de la remplaçante. Tu vois, c'est encore un truc positif. » (Participante n°4 ; verbatim 90)

L'instabilité s'accompagne ainsi d'une certaine forme de liberté, en laissant la possibilité de ne pas s'attacher à un établissement où l'on ne se sent pas à sa place. Le caractère temporaire des missions permet de relativiser les difficultés rencontrées, tout en gardant la perspective d'un changement prochain.

« Après, les aspects positifs, ce qui est bien, c'est que justement, si ça ne va pas dans une école, bah tu sais que c'est un remplacement qui va durer trois semaines, et qu'après, tu pourras changer. » (Participante n°1 ; verbatim 40)

4.3.4 Développement de la flexibilité et de l'adaptabilité

L'instabilité inhérente aux premiers remplacements oblige les jeunes enseignants à sortir rapidement de leur zone de confort. Passer d'un établissement à un autre, d'un cycle à un autre, voire d'une équipe pédagogique à une autre, demande une capacité constante de réajustement. Cette multiplicité d'environnements professionnels contribue, à moyen terme, au développement d'une plus grande flexibilité. Les participants décrivent un stress initial lié à l'inconnu, nourri par la crainte de ne pas savoir dans quel cadre ils devront enseigner ni quelles attentes seront formulées à leur égard. Toutefois, ils expliquent aussi comment, avec l'expérience, ils apprennent progressivement à s'adapter plus rapidement. Pour certains, cette adaptabilité se construit à travers l'expérience répétée de remplacements variés ; pour d'autres, elle s'affine au contact de publics ou de niveaux qui les déstabilisaient au départ. Ainsi, si ces allers-retours sont vécus comme fatigants, ils sont aussi perçus comme une forme d'apprentissage accéléré.

« Avant tes premiers remplacements, à chaque fois, t'as un peu de stress, tu sais pas où tu vas débarquer. Et au fur et à mesure, tu connais les écoles, tu connais les collègues, ils te mettent à l'aise. [...] Donc tu t'adaptes vite, t'as tes leçons. T'es un enseignant comme un autre, et tout se passe bien. » (Participant n°10 ; verbatim 72)

« Euh... oui, je crois. Bah moi, j'ai l'impression de me faire vraiment mon expérience comme ça, en fait, de m'adapter tout le temps... je trouve que c'est très riche, en fait. » (Participante n°13 ; verbatim 40)

« C'est à force de travailler avec les 5ème / 6ème que je m'adapte, que je vois mes erreurs, que je vois comment je dois travailler avec eux, parce qu'il y a des trucs qui fonctionnent, des trucs qui ne fonctionnent pas. » (Participante n°3 ; verbatim 28)

4.4 Les dispositifs de soutien existants et les suggestions des participants

Après avoir mis en lumière l'expérience et l'ampleur des difficultés rencontrées par les jeunes instituteurs débutants dans un contexte d'instabilité, il importe d'examiner de près les dispositifs de soutien dont ils bénéficient, ou non, lors de leur insertion professionnelle.

Les entretiens révèlent que le soutien le plus fréquemment mentionné demeure largement informel, reposant principalement sur l'entraide entre collègues. Les jeunes enseignants évoquent souvent la présence d'un « mentor » officieux ou d'un collègue volontaire prêt à les guider, mais il s'agit rarement d'un accompagnement institutionnalisé. Cette solidarité, bien que précieuse, dépend fortement du contexte local, de la personnalité des enseignants en place et de la dynamique d'équipe.

« C'est le fait de devoir tout assimiler en même temps, sans forcément avoir une personne de référence. Maintenant, je te dis, il y a quand même toujours bien un collègue qui va venir vers toi, qui va dire : "Ah, si t'as besoin d'aide..." et tout. Mais la pression est telle dans les écoles, parfois, que tu n'oses pas non plus poser des questions à tes collègues. Parce que tu sais que, du coup, ils vont devoir t'aider, mais que ça va entraver un peu leur travail. » (Participante n°1 ; verbatim 11)

« Je trouve pas qu'il y a des choses qui sont mises en place pour les nouveaux enseignants, à part ouais, les instits qui nous aident, quoi. Mais t'as pas non plus de, entre guillemets, mode d'emploi du jeune enseignant. Genre c'est beaucoup parce que tu dois aller trouver les instits pour leur demander de l'aide, ou ceux qui te donnent de l'aide par eux-mêmes » (Participante n°7 ; verbatim 31)

Quelques écoles tentent d'instaurer un système de parrainage, en désignant une « personne ressource » auprès de laquelle les nouveaux enseignants peuvent trouver appui. Cependant, ces initiatives restent rares et souvent peu formalisées. Si plusieurs participants en ont entendu parler, un seul rapporte avoir réellement bénéficié d'un dispositif structuré.

« Parce que demander aux collègues, bah c'est pas toujours évident, t'as toujours... t'as pas envie de... t'as pas envie de les déranger. Puis eux, ils ont des choses prévues, donc si toi, t'as pas tes élèves, hein, tu as tout le temps un peu envie de les déranger et tout ça. Un truc qu'ils avaient fait, qu'ils avaient mis en place dans une école, c'était un système de parrain-marraine. » (Participant n°5 ; verbatim 78)

Ce participant a ainsi bénéficié d'un accompagnement, combinant un système de parrainage et la participation à des réunions obligatoires réunissant les enseignants débutants de sa commune. Il souligne tout l'intérêt de ces temps d'échange et de partage d'expériences avec d'autres collègues confrontés aux mêmes défis. Selon lui, ce dispositif, à la fois collectif et institutionnalisé, s'est révélé particulièrement bénéfique pour prendre du recul sur son parcours professionnel, même si l'intégration au sein de l'équipe de l'école demeurait limitée.

« On était en réunion, on se sentait pas jugé, on était avec d'autres jeunes enseignants qui avaient la même situation. Donc tu pouvais dire : “Ouais, moi je fais autant d'écoles, moi je fais là, là, là, là. Ça se passe pas bien, là ça se passe bien, je suis confronté à tel problème, là je suis confronté à tel problème.” Et donc ça te permet d'échanger et de prendre conscience. » (Participant n°5 ; verbatims 31, 32)

Face à ce constat, les jeunes enseignants formulent plusieurs recommandations : ils insistent sur la nécessité de mettre en place un accompagnement formel, que ce soit par le biais d'un système de parrainage, d'un guide pratique ou d'un référent clairement identifié. Certains expriment également le souhait de pouvoir se spécialiser plus tôt sur un niveau de classe afin de développer une réelle expertise, plutôt que de multiplier les remplacements dans tous les cycles. Enfin, l'organisation de temps d'échange entre pairs, encadrés par l'institution, est largement plébiscitée. La majorité des participants souligne combien la présence d'une figure référente, à laquelle s'adresser pour toute difficulté, qu'il s'agisse d'aspects administratifs ou de questions liées à la classe, faciliterait grandement leur insertion et leur quotidien professionnel.

« Y a pas vraiment une personne ressource. Il y a des fois où je me suis dit, pendant mon parcours, qu'en fait, ce serait bien qu'il y ait une personne à la commune qui s'occupe de ça. À [nom de la commune], ils ont commencé à lancer quelque chose dans ce sens, mais je sais pas, ça n'a pas continué. » (Participante n°1 ; verbatim 35)

« Se focaliser sur un niveau, comme ça bah tu deviens vraiment spécialiste de ce niveau, et ça réduirait aussi peut-être tu vois, parce qu'au final, là, on fait des intérim de la 1ère à la 6e {...} Et donc je pense que le fait de se diriger vers un niveau en particulier pourrait potentiellement réduire le fait qu'il y ait plein de gens comme ça partout. » (Participante n°12 ; verbatim 44)

4.5 Le système de nomination et les perspectives de réforme

4.5.1 Nomination et projet de transition vers les CDI

Le système de nomination, bien que perçu comme complexe et difficile à appréhender par de nombreux enseignants, reste un levier central de stabilité professionnelle. Plusieurs participants reconnaissent ne pas en maîtriser les mécanismes, s'appuyant souvent sur leurs collègues pour en comprendre les tenants et aboutissants. Malgré cette complexité, la nomination est considérée comme une étape clé dans leur parcours, offrant une sécurité professionnelle et financière, ainsi qu'une stabilité institutionnelle dans l'exercice du métier.

« Quand on est nommé, on est vraiment couvert — on ne peut pas se retrouver sans rien, quoi. S'ils doivent te déplacer, ils te déplacent, s'il faut te mettre dans une autre école, ils le font, mais ils doivent te trouver un emploi. Et alors le 2ème point, c'est d'un point de vue financier. Surtout pour les grandes vacances. Parce que quand t'es temporaire, même si tu fais toute l'année, ben t'as +/- 400-500€ en moins pendant les deux mois d'été. Tandis que quand t'es nommé, tu touches toujours le même salaire. » (Participante n°8 ; verbatim 96)

« Au niveau de la nomination, est-ce que c'est bien ou pas ? Alors moi, mon avis reste sur le fait que, pour moi, oui, il faut garder la nomination parce que ça permet cette stabilité et je trouve que c'est un des avantages en tant qu'enseignant qui est important. » (Participante n°2 ; verbatim 93)

Ce statut présente des avantages, notamment en termes de sécurité de l'emploi et de stabilité des revenus, des aspects que les enseignants considèrent comme non négligeables. Toutefois, plusieurs participants soulignent également les dérives potentielles du système. Il est parfois perçu comme une « bonne planque », un statut protecteur qui, une fois acquis, peut conduire certains à relâcher leur engagement professionnel. Cette situation suscite chez les jeunes enseignants, toujours en quête de reconnaissance, un sentiment d'injustice latent.

« C'est vrai que je connais certains nommés qui, voilà, en profitent un peu pour faire, entre guillemets, n'importe quoi. » (Participante n°4 ; verbatim 74)

« Moi, le système de nomination me semble quand même mieux. Même si — on va pas se mentir — le système de nomination, c'est aussi une bonne cache. Voilà, si je peux parler crûment. » (Participante n°8 ; verbatim 100)

Lorsqu'est abordée l'éventualité de remplacer les nominations par des CDI, une réforme envisagée par les autorités politiques belges francophones à l'horizon 2027, bien que son application reste incertaine, les avis sont majoritairement sceptiques, voire défavorables. Si les participants reconnaissent les limites du système actuel, ils considèrent malgré tout que celui-ci garantit une forme de stabilité dans un environnement professionnel incertain. À leurs yeux, le CDI ne représenterait pas un réel progrès, mais plutôt une solution de façade.

« Ça me semble complètement impossible et je vois pas en quoi ce serait une solution pour arrêter l'instabilité. Donc, pour moi, c'est plus de la poudre aux yeux qu'autre chose et c'est pas ça qui va arranger le problème. » (Participant n°5 ; verbatim 84)

« Au final, la ministre dit que c'est pour justement éviter la pénurie, pour une meilleure stabilité des enseignants, mais je vois pas en quoi donner des CDI... c'est juste remplacer le mot nomination par CDI. Mais est-ce qu'on accorderait plus facilement les CDI qu'une nomination ? » (Participante n°3 ; verbatim 86)

Au-delà de l'incertitude quant à leur mise en œuvre concrète, ces contrats soulèvent une inquiétude majeure : celle d'un recrutement plus arbitraire. Contrairement au système actuel, balisé par des étapes progressives, les enseignants craignent que les CDI ouvrent la voie à des logiques plus subjectives. Plusieurs redoutent une sélection « à la tête du client », influencée par les affinités, les performances perçues ou même les relations internes. Cette possible dérive vers une gestion managériale de l'enseignement, calquée sur les pratiques du secteur privé, suscite de vives interrogations. Si ce type de contrat peut sembler pertinent dans d'autres domaines, les participants doutent de son adéquation avec un métier fondé sur un statut de fonctionnaire. Ainsi, les CDI nourrissent davantage l'incertitude que la confiance, là où ils attendraient plus de transparence et de garanties.

« L'école va un peu se transformer comme une société, tu vois ? T'auras un directeur qui a un peu le rôle de manager, qui va vraiment choisir les enseignants qu'il veut dans son école. Et aussi, si ça se passe pas bien avec un, bah il a le droit de le mettre dehors et de prendre un autre, quoi. » (Participant n°10 ; verbatim 50)

« Si maintenant le directeur choisit de prendre dans son école que les meilleurs, bah des écoles moins bonnes seront délaissées et du coup {...} ça va faire un peu un système comme dans les entreprises, dans les usines, quoi, donc à la tête du client et tout ça. » (Participant n°5 ; verbatim 86)

4.5.2 Attentes des enseignants et perspectives d'évolution

Malgré un contexte instable, les enseignants débutants gardent globalement une vision optimiste de leur avenir professionnel. Beaucoup aspirent à une stabilité, à une reconnaissance de leur engagement, et à la possibilité de construire un cadre de travail serein. Même si cette stabilité semble parfois difficile à atteindre à court terme, elle reste un objectif clair à long terme.

« Donc ouais, dans mon idéal, j'aimerais plus de... Enfin pour mon futur, plus de stabilité. Maintenant, le problème, c'est de... On ne sait pas dire quand ! Tu vois ? Est-ce que ça arrivera dans un an, dans trois ans, dans six mois ? Voilà. Mais mon idéal, c'est ça. Mais on ne sait jamais. » (Participante n°12 ; verbatim 50)

L'idéal, pour la majorité, serait d'avoir leur propre classe, dans une école fixe, avec des repères et une continuité pédagogique. Ce souhait reflète un besoin d'ancrage, mais aussi l'envie de s'investir pleinement dans leur métier et proposer un cadre cohérent aux élèves.

« Dans l'idéal, j'aimerais bien avoir une école de stabilité et qu'on commence à me donner une classe et que ça soit parti {...} C'est sûr que si j'ai mon école, j'ai mes petites habitudes, ma classe, mes petites tâches, mes affiches, etc., c'est incroyable, c'est le but. Moi, c'est le but dans ma vie, quoi. » (Participante n°6 ; verbatim 98)

Toutefois, ce projet n'est pas partagé par tous. Pour certains, les conditions précaires des débuts de carrière laissent des marques profondes. Si quelques-uns ont traversé des périodes de doute, une participante, en particulier, a choisi de se réorienter, au point de ne plus envisager de poursuivre dans l'enseignement, tant l'instabilité a pesé sur son insertion.

« C'est vraiment cette instabilité, le fait de ne pas pouvoir me projeter dans le futur. C'est bête, mais... je sais pas, tu veux prévoir une soirée, organiser un truc à une date précise... et puis finalement, je sais pas si j'ai un intérim ou pas. Et je dois faire quoi ? Considérer que j'ai un intérim au risque de louper des occasions dans ma vie si finalement je n'en ai pas ? » (Participante n°1 ; verbatim 33)

« Je ne l'envisage plus, je ne l'envisage plus du tout. Là, ma page, elle est tournée. Maintenant, je ne sais pas de quoi demain est fait. » (Participante n°1 ; verbatim 58)

5. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Ce travail avait pour objectif d'explorer la manière dont les instituteurs primaires débutants en FWB expérimentent leur insertion professionnelle dans un contexte marqué par l'instabilité du marché du travail. L'analyse thématique menée à partir de quatorze entretiens semi-directifs a permis de faire émerger plusieurs dimensions, mettant en lumière à la fois les difficultés rencontrées et les ressources mobilisées par ces jeunes enseignants.

Dans cette section, il s'agira d'examiner en quoi les résultats obtenus confirment, nuancent ou enrichissent les acquis de la littérature scientifique existante. Les principaux résultats seront replacés dans le cadre théorique et empirique des recherches antérieures, afin d'identifier les convergences, les divergences et les spécificités de notre étude. Enfin, nous proposerons des pistes de réflexion pour la recherche future ainsi que des recommandations pour la pratique, dans l'objectif de mieux accompagner l'insertion professionnelle des jeunes enseignants dans un contexte éducatif en mutation.

5.1 Comparaison des résultats avec la littérature scientifique

Le phénomène du décrochage précoce chez les jeunes enseignants constitue une préoccupation majeure, tant à l'échelle internationale qu'en Belgique francophone, et a motivé l'orientation de cette recherche. Si l'insertion professionnelle des enseignants a fait l'objet d'abondantes études au niveau international (Huberman, 1989 ; Karsenti et al., 2013 ; Desmeules et Hamel, 2017), la question spécifique de l'instabilité professionnelle subie en début de carrière reste encore relativement peu explorée et insuffisamment valorisée dans le contexte francophone, et en particulier en FWB. Or, l'analyse des entretiens réalisés montre que cette instabilité structurelle est indissociable de l'expérience d'insertion professionnelle des jeunes instituteurs, influençant en profondeur leur trajectoire initiale dans le métier. Cette perspective invite à élargir la réflexion, non seulement sur les conditions d'exercice de la profession, mais également sur la manière dont ces conditions affectent l'engagement, la motivation et la construction d'une identité professionnelle stable. Comprendre les spécificités du contexte institutionnel de la FWB apparaît ainsi comme une condition essentielle pour nourrir les débats actuels autour de l'attractivité, de la rétention du personnel enseignant et de l'amélioration des dispositifs d'insertion.

5.1.1 Choc d'insertion professionnelle : entre attentes et réalités

Les résultats de cette étude confirment la persistance d'un véritable choc d'entrée dans le métier chez les instituteurs primaires débutants en FWB, rejoignant ainsi les constats établis dans de nombreux travaux sur l'insertion professionnelle des enseignants (Huberman, 1989 ; Mukamurera, 2011 ; Delahu, 2008). Cette phase initiale, fréquemment qualifiée de « période de survie », se manifeste par un sentiment de débordement, d'impréparation et de forte charge émotionnelle face à la diversité et à l'ampleur des responsabilités à assumer dès la prise de fonction (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Floor, 2011).

Les participants relatent un décalage marqué entre la formation initiale, majoritairement centrée sur les savoirs théoriques et l'entraînement à travers des stages courts, et la complexité du terrain professionnel, perçu comme instable, imprévisible et exigeant. Ce constat rejoint les observations formulées dans plusieurs études antérieures (Delahu, 2008 ; De Stercke et al., 2010), et se retrouve dans les propos de nombreux enseignants évoquant l'impression d'avoir été « jetés dans le bain », « livrés à eux-mêmes », où la priorité est avant tout de « tenir le coup » plutôt que de s'épanouir dans leur rôle.

Cette impression d'impréparation ne se limite pas à la gestion de la classe ou à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées. Elle englobe également des dimensions périphériques mais essentielles du métier, telles que la gestion administrative, la relation avec les parents, la collaboration avec les collègues et la capacité à gérer l'incertitude liée à l'absence de stabilité contractuelle (Louvet, 1988 ; Gingras et Mukamurera, 2008 ; Karsenti et al., 2013 ; Floor, 2011).

Par ailleurs, nos résultats corroborent ceux de Delahu (2008) et d'Akkari et al. (2007), qui soulignent que les stages en formation initiale sont souvent jugés trop brefs et insuffisamment représentatifs de la diversité et de la complexité des situations rencontrées en pratique. Le décalage entre la formation et la réalité professionnelle apparaît dès lors comme une fracture profonde, susceptible de fragiliser l'entrée dans le métier et d'accentuer le sentiment de vulnérabilité chez les jeunes enseignants (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Louvet, 1988 ; Delahu, 2008 ; Floor, 2011).

Pour autant, la littérature montre également que cette phase de « choc » peut jouer un rôle structurant dans le développement professionnel. Elle oblige les novices à ajuster leurs acquis, à affronter la complexité du métier et à amorcer la construction progressive de leur identité professionnelle (Fournier et al., 2003 ; Delahu, 2008). Cependant, en l'absence d'un soutien adéquat, ce processus peut déboucher sur un sentiment d'échec, augmenter le stress professionnel et accroître les risques de décrochage (Karsenti et al., 2013 ; Akkari et al., 2007).

5.1.2 Impact de la précarité contractuelle sur l'insertion professionnelle

L'instabilité professionnelle, bien que souvent vécue comme une contrainte, peut également présenter certains effets positifs. Plusieurs participants soulignent qu'elle favorise le développement de compétences transversales telles que la flexibilité, l'adaptabilité et l'ouverture à une diversité de pratiques pédagogiques. Ces éléments, issus de notre analyse, rejoignent certaines observations de la littérature selon lesquelles la mobilité imposée en début de carrière peut contribuer à l'autonomisation et à la créativité professionnelle, à condition toutefois qu'elle ne se prolonge pas dans le temps (Giguère et Mukamurera, 2019). Cependant, peu de travaux mettent réellement en avant ces effets positifs de manière systématique, ce qui confère à notre étude une contribution originale. Nos résultats suggèrent notamment que l'exposition à des contextes scolaires variés permet aux enseignants débutants d'affiner leurs préférences professionnelles, de diversifier leurs approches pédagogiques et de construire progressivement une identité plus souple et adaptable. Plusieurs participants évoquent également que, lors de remplacements de courte durée, l'absence de lourdes responsabilités administratives facilite une transition plus progressive vers les réalités du métier, en réduisant certaines formes de pression.

Néanmoins, malgré ces aspects positifs, les effets délétères de l'instabilité demeurent prédominants, à la fois dans les discours des participants et dans la littérature scientifique. L'absence de contrats pérennes, systématiquement mentionnée par les enseignants interrogés, génère une forte insécurité financière et organisationnelle. Ce constat, encore relativement peu approfondi dans la recherche francophone mais déjà mis en évidence par Delvaux et al. (2013), De Stercke et al. (2010) et Fournier et al. (2003), renforce l'idée que la précarité freine les projets personnels et professionnels.

Les participants rapportent fréquemment une succession de contrats très courts et reconduits de manière incertaine. Les périodes d'inactivité entre deux remplacements, parfois imprévisibles, exacerbent leur précarité financière. Cette dynamique a également été observée dans d'autres travaux qui soulignent que l'entrée fragmentée dans la profession accroît fortement le risque d'attrition (Delvaux et al., 2013).

Face à cette instabilité, plusieurs participants disent avoir accepté des affectations éloignées ou en dehors de leur préférence disciplinaire, dans le seul but de garantir un revenu minimal. D'autres évoquent le recours à des emplois complémentaires. Ces stratégies de survie, bien que pragmatiques, exposent à une surcharge de travail et augmentent le risque d'épuisement professionnel, comme l'avaient déjà relevé certains auteurs (Devos et Paquay, 2010 ; Erb, 2024). Même lorsque des remplacements longs apportent une stabilité temporaire, les enseignants interrogés relatent que l'incertitude persiste : contrats reconduits à la dernière minute, absence de rémunération durant les grandes vacances, perspectives de titularisation floues. Cette instabilité constante freine leur capacité à se projeter durablement dans leur métier.

Un autre aspect particulièrement marquant ressort des entretiens : l'adaptation permanente imposée par les changements d'établissements, d'équipes pédagogiques, de niveaux scolaires et de publics élèves. Cette mobilité incessante fragmente leur expérience professionnelle et accentue leur sentiment d'instabilité. Ces résultats font écho aux analyses de Louvet (1988) et Fournier et al. (2003), qui avaient déjà montré que la mobilité excessive complique l'installation de repères professionnels stables. En outre, plusieurs participants soulignent que cette instabilité réduit leur marge de manœuvre pédagogique, en les obligeant à s'aligner sur les pratiques existantes sans pouvoir véritablement investir leur propre projet éducatif. Ce constat est également rapporté dans la littérature qui pointe la difficulté, pour les enseignants remplaçants, à affirmer leur autonomie professionnelle (Louvet, 1988). La précarité rend également difficile l'intégration dans les équipes pédagogiques. Nombre d'enseignants débutants expriment leur difficulté à s'impliquer dans la vie d'établissement ou à nouer des relations durables avec leurs collègues et leurs élèves, du fait de leur statut provisoire. Ce sentiment d'isolement, qui renforce le risque de démotivation, a aussi été mis en avant par Gingras et Mukamurera (2008) et Delahu (2008).

En définitive, nos résultats confirment que la précarité contractuelle en début de carrière constitue un facteur majeur de vulnérabilité professionnelle. Ils prolongent les constats antérieurs en soulignant la nécessité de repenser l'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective de sécurisation des parcours et de soutien institutionnel accru.

5.1.3 Insuffisance des dispositifs de soutien institutionnel

Face à l'ensemble des obstacles rencontrés par les enseignants débutants dans ce contexte d'instabilité — précarité contractuelle, manque de reconnaissance, mobilité imposée et intégration difficile — il apparaît d'autant plus important de s'interroger sur les modalités d'accompagnement proposées lors de l'insertion professionnelle. Si la littérature souligne depuis longtemps l'importance d'un soutien structuré pour prévenir le décrochage et favoriser la construction d'une identité professionnelle solide (Kwok et al., 2021 ; Karsenti et al., 2013 ; Lim & Yun, 2022), nos résultats révèlent que ces dispositifs restent encore largement insuffisants dans le contexte de la FWB.

L'analyse des entretiens met en évidence la faiblesse et la fragmentation des dispositifs d'accompagnement institutionnels. La majorité des jeunes enseignants interrogés évoquent un soutien reposant principalement sur des formes informelles d'entraide entre collègues. La présence d'un « mentor » officieux ou d'un collègue volontaire, bien que précieuse, dépend fortement de facteurs contextuels tels que la culture d'établissement, les dynamiques locales ou les personnalités des enseignants en place, une situation déjà signalée par Giguère et Mukamurera (2019). Très peu de participants rapportent avoir bénéficié d'un véritable mentorat structuré ou de temps formalisés d'échange entre pairs.

Or, la littérature internationale montre que l'absence de dispositifs formels affaiblit considérablement la sécurisation de l'insertion professionnelle. De nombreuses recherches démontrent que le mentorat organisé, l'accompagnement par un référent désigné, ou encore les communautés de pratiques contribuent de manière significative à réduire l'isolement, à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle et à favoriser le maintien dans le métier (Quittre et al., 2018 ; De Stercke et al., 2010). Un accompagnement institutionnalisé permet non seulement de soutenir la gestion du stress lié aux débuts dans le métier, mais aussi d'accélérer la construction de compétences professionnelles solides.

Dans la réalité observée en FWB, l'absence ou la rareté de ces dispositifs d'accompagnement aggrave plusieurs vulnérabilités, telles qu'un sentiment d'isolement, une difficulté d'accès aux ressources pédagogiques, la nécessité de « se débrouiller seul » et des retards dans la consolidation d'une posture professionnelle confiante. Ces éléments font écho aux constats de Delvaux et al. (2013) et De Stercke et al. (2010), qui avaient déjà alerté sur les effets délétères d'une insertion peu encadrée.

Quelques initiatives locales existent néanmoins. Certaines écoles instaurent un système de parrainage ou désignent des « personnes ressources » pour soutenir les nouveaux enseignants. Toutefois, ces initiatives restent sporadiques, peu formalisées, et non généralisées à l'ensemble du système. Seul un participant de notre échantillon rapporte avoir bénéficié d'un accompagnement structuré, combinant parrainage et réunions régulières entre enseignants débutants. Cette expérience est perçue comme extrêmement bénéfique, rejoignant les effets positifs observés dans d'autres contextes européens (Quittre et al., 2018 ; Giguère et Mukamurera, 2019 ; De Stercke et al., 2010).

Une image évoquée dans la littérature illustre bien cette nécessité : « *Il ne viendrait jamais à l'idée à un médecin fraîchement diplômé d'aller opérer un patient avant trois ou quatre ans de pratique encadrée. C'est pourtant ce que l'on fait avec les enseignants : on les propulse dans des salles de classe et on les laisse se débrouiller.* » (Angus McBeath, 2007, cité par Floor, 2011).

Face à ce constat, les jeunes enseignants formulent des recommandations largement convergentes, qui viennent renforcer les suggestions déjà présentes dans la littérature. Ils appellent à la création de dispositifs d'accompagnement officiels, incluant : la désignation systématique d'un référent dans chaque établissement, l'organisation de temps de concertation entre pairs débutants, ainsi qu'un soutien personnalisé lors des premières années d'exercice. Beaucoup expriment également le souhait de pouvoir se stabiliser plus rapidement sur un niveau de classe ou un cycle d'enseignement, afin de renforcer leur expertise didactique et limiter la dispersion due aux remplacements aléatoires. Ces propositions rejoignent les travaux qui soulignent l'importance d'une induction professionnelle progressive, construite et encadrée, pour sécuriser l'entrée dans le métier et limiter l'attrition précoce (Floor, 2011 ; Quittre et al., 2018 ; De Stercke et al., 2010).

5.1.4 Quête de stabilité et paradoxes du système de nomination

Les résultats de cette étude montrent que la nomination est largement perçue par les enseignants débutants comme un objectif professionnel majeur. Elle incarne pour eux la sécurité d'emploi, la reconnaissance institutionnelle, et la possibilité d'envisager des projets personnels et familiaux à moyen ou long terme. Cette stabilité est vue comme un levier essentiel pour permettre un véritable engagement dans la profession.

Cependant, les témoignages recueillis révèlent une ambivalence marquée. Si la nomination est souhaitée, son accès est vécu comme un parcours long, incertain et administrativement complexe. Les jeunes enseignants soulignent que l'obtention de la nomination repose essentiellement sur l'ancienneté et le cumul de jours prestés au sein d'un même réseau ou pouvoir organisateur, un système perçu comme favorisant la patience et la conformité plus que la compétence ou l'investissement professionnel. Certains évoquent également leur frustration face à des collègues nommés, parfois moins investis, mais protégés par leur statut. Ces perceptions trouvent un écho dans la littérature scientifique. Plusieurs études (Lothaire et al., 2012 ; De Stercke et al., 2010) ont mis en évidence que les systèmes de nomination, tout en visant l'équité et la protection des enseignants, peuvent générer un sentiment d'injustice, notamment chez ceux qui s'engagent activement sans pouvoir rapidement accéder à une stabilisation statutaire.

Par ailleurs, les projets de réforme visant à instaurer des CDI en lieu et place de la nomination traditionnelle suscitent des réactions contrastées parmi les participants. Nombre d'enseignants interrogés expriment des réserves, voire une méfiance, face à ce nouveau système. Ils craignent que le CDI n'introduise une gestion plus managériale et individualisée des carrières, au détriment de la protection statutaire et de la solidarité professionnelle qui caractérisent historiquement la nomination. Il convient de noter que la littérature scientifique documente encore peu cette question spécifique du remplacement de la nomination par le CDI, ce qui souligne l'importance d'approfondir les recherches à ce sujet dans les années à venir. Cette incertitude est renforcée par un manque d'informations claires concernant les implications concrètes de la réforme. Les enseignants redoutent une perte des garanties collectives, une exposition accrue à l'arbitraire décisionnel des directions, ainsi qu'une intensification de la compétition entre collègues pour l'obtention ou

le maintien de leur poste. Malgré ces craintes, la priorité des jeunes enseignants reste l'accès à une stabilité professionnelle permettant de s'engager pleinement dans leur projet de carrière. Ce besoin de stabilité est corroboré par les travaux de Delvaux et al. (2013) et Erb (2024), qui soulignent que l'absence de perspectives stables compromet non seulement la rétention dans la profession, mais aussi la capacité des enseignants à s'investir durablement dans l'amélioration de leurs pratiques et dans la vie de l'établissement.

Enfin, si le système de nomination en FWB avait historiquement pour objectif de protéger les enseignants contre l'arbitraire et d'assurer une continuité éducative (Lothaire et al., 2012), la réflexion actuelle autour de l'introduction des CDI s'inscrit dans une dynamique plus large de réforme des statuts, influencée par des logiques de flexibilité, d'efficacité managériale et d'adaptation aux besoins du marché du travail éducatif. Plusieurs auteurs (Ciavaldini-Cartaut et al., 2017 ; Fillon, 2024) alertent cependant sur les risques d'une individualisation excessive de la gestion des carrières, susceptible d'éroder la cohésion professionnelle et la motivation à long terme.

Dans cette perspective, il apparaît essentiel d'associer pleinement les jeunes enseignants aux réflexions collectives sur l'évolution du système statutaire. Une réforme réussie devra nécessairement trouver un équilibre entre la nécessaire adaptabilité du système éducatif et la réponse aux attentes légitimes de stabilité, de reconnaissance et d'accompagnement professionnel exprimées par les nouveaux entrants dans la profession.

5.2 Limites de l'étude

Cette recherche apporte un éclairage approfondi sur l'expérience d'insertion professionnelle des instituteurs primaires débutants en FWB, dans un contexte marqué par une instabilité structurelle. Toutefois, plusieurs limites méthodologiques et interprétatives doivent être reconnues, dans un souci de transparence et de rigueur.

Tout d'abord, la taille restreinte de l'échantillon et sa composition influencent la portée généralisable des résultats. Bien que les participants exercent dans des contextes variés, leur diversité ne permet pas de représenter l'ensemble du territoire ni la pluralité des situations d'insertion. Le mode de recrutement, reposant sur le volontariat et le bouche-à-oreille, peut

également introduire un biais de sélection : les personnes ayant vécu des expériences marquantes, positives ou difficiles, sont potentiellement plus enclines à participer (Guillemette, 2006 ; Paillé & Mucchielli, 2016). En outre, la surreprésentation féminine, bien qu'en cohérence avec la forte féminisation du métier en FWB (OCDE, 2022), peut influencer certains résultats, notamment dans la manière de vivre la précarité ou de mobiliser les ressources disponibles.

Une autre limite importante concerne la nature institutionnelle de l'échantillon. Bien que l'étude ait initialement visé à intégrer des enseignants issus de différents réseaux d'enseignement, tous les participants ont été formés dans des Hautes Écoles du réseau officiel non confessionnel. Cette homogénéité a influencé les premières affectations professionnelles, orientées majoritairement vers des établissements du même réseau. Cela limite les possibilités de comparaison inter-réseaux et constitue un biais dans l'exploration des dynamiques d'insertion liées à des contextes organisationnels et culturels différents. Des recherches complémentaires incluant des enseignants issus de l'enseignement libre seraient nécessaires pour enrichir la portée de l'analyse. Par ailleurs, l'approche qualitative adoptée repose sur l'interprétation des discours, ce qui implique une part inévitable de subjectivité. Malgré l'application rigoureuse de l'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2016), les résultats peuvent être influencés par le regard du chercheur, ses hypothèses, et les conditions d'interaction lors des entretiens. Le risque de biais de désirabilité sociale, les participants pouvant ajuster leurs réponses en fonction de ce qu'ils estiment attendu, ne peut être entièrement exclu (Guillemette, 2006).

Enfin, cette étude adopte une approche transversale, offrant une photographie à un instant donné du vécu professionnel. Elle ne permet pas de suivre l'évolution des trajectoires ni d'évaluer à long terme les effets des dispositifs d'accompagnement ou des réformes en cours. Un suivi longitudinal, mobilisant des méthodes mixtes, permettrait de mieux comprendre les dynamiques d'ancrage ou de décrochage, ainsi que les facteurs qui soutiennent la persévérance dans le métier. Ainsi, bien que cette recherche apporte des éléments de compréhension pertinents et ancrés dans le vécu des participants, elle invite à la prudence dans l'interprétation et souligne la nécessité d'approfondir l'étude des conditions d'insertion professionnelle dans l'enseignement primaire en FWB, notamment par des investigations complémentaires et comparatives à plus grande échelle.

6. CONCLUSION ET PERSPECTIVE

Ce mémoire avait pour objectif d'explorer la manière dont les instituteurs primaires débutants en FWB expérimentent leur insertion professionnelle, dans un contexte marqué par l'instabilité du marché du travail. L'analyse des récits de quatorze enseignants débutants met en lumière un double défi : d'une part, le passage souvent brutal de la formation à la pratique, et d'autre part, la gestion de conditions contractuelles précaires qui fragilisent la construction d'une trajectoire professionnelle cohérente.

Les résultats révèlent que cette instabilité structurelle, loin d'être un facteur périphérique, influe profondément sur l'expérience d'entrée dans le métier. Elle accentue le sentiment d'impréparation, multiplie les situations d'adaptation forcée et compromet la possibilité de s'ancrer durablement dans une équipe éducative. Bien que certains participants évoquent le développement de compétences telles que l'adaptabilité ou la capacité à diversifier leurs pratiques pédagogiques, ces effets potentiellement positifs ne compensent pas l'insécurité financière, la pression émotionnelle, et le sentiment d'isolement rapportés par la majorité des enquêtés.

Un autre constat majeur de cette recherche est la faiblesse des dispositifs de soutien formels. L'essentiel du soutien repose sur la bonne volonté des collègues ou sur des initiatives ponctuelles et non systématisées. Or, les jeunes enseignants expriment clairement le besoin d'un accompagnement structuré, progressif et équitable, comprenant la désignation d'un référent identifié, l'organisation de temps d'échange entre pairs, ainsi qu'un réel suivi dès les premiers jours dans l'établissement. Un dispositif de mentorat formalisé, généralisé et encadré, constitue ainsi une piste incontournable pour sécuriser l'entrée dans le métier et prévenir le décrochage.

Par ailleurs, plusieurs enseignants interrogés ont mis en évidence des difficultés d'accès à une information claire et accessible, tant sur le plan pédagogique qu'administratif. Ils évoquent un manque de transmission des éléments essentiels à la gestion quotidienne de la classe, comme le registre de fréquentation, le DAccE, les plannings ou les règles de fonctionnement de l'établissement. À cela s'ajoute une méconnaissance persistante de certaines procédures administratives, en particulier celles liées au recrutement, aux contrats,

aux droits statutaires ou encore aux conditions d'accès à la nomination. Ces zones d'ombre freinent l'autonomisation des jeunes enseignants et renforcent leur sentiment d'insécurité, en laissant place à une grande part d'incertitude dans leur organisation professionnelle.

Dans cette perspective, la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants (RFIE), entrée en vigueur en septembre 2023, représente une évolution prometteuse. En allongeant la durée de la formation à quatre ans, en renforçant les stages pratiques, en développant le tutorat et en orientant progressivement les étudiants vers des niveaux d'enseignement spécifiques, la réforme vise à mieux préparer les futurs enseignants aux réalités complexes du terrain (FWB, 2023). La quatrième année de formation, centrée sur la consolidation des compétences professionnelles et l'accompagnement individualisé, pourrait répondre à certaines attentes exprimées par les jeunes enseignants. Il sera toutefois essentiel, dans les prochaines années, d'évaluer rigoureusement l'impact réel de la RFIE sur l'insertion professionnelle et la stabilisation des parcours.

Enfin, cette étude invite à poursuivre la recherche sur plusieurs axes. Des études longitudinales seraient utiles pour suivre l'évolution des trajectoires d'enseignants débutants sur plusieurs années, mesurer l'effet des dispositifs d'accompagnement, et identifier les leviers de fidélisation. Il serait également pertinent de comparer les expériences d'insertion entre réseaux, afin de mieux cerner l'influence des contextes locaux. Une attention particulière pourrait être portée aux effets différenciés des réformes statutaires, notamment la possible transition vers les CDI, dont les implications restent encore incertaines.

En définitive, accompagner efficacement les enseignants débutants dans leurs premières années, c'est reconnaître que leur engagement et leur bien-être ne dépendent pas uniquement de leur motivation individuelle, mais aussi des conditions structurelles dans lesquelles ils évoluent. Un système éducatif qui valorise ses débuts de carrière, qui soutient, informe et stabilise, est un système qui investit dans la qualité et la durabilité de son avenir.

7. BIBLIOGRAPHIE

7.1 Articles peer reviewed

Gagnon, N., & Fournier Dubé, N. (2023). Les nouveaux enseignants de la formation professionnelle : Quelles sont les sources de leur sentiment d'efficacité personnelle ? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 762–784.

Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : État des connaissances. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 59(5), 549–568. <https://www.jstor.org/stable/24637106>

Kwok, A., Mitchell, D., & Huston, D. (2021). The impact of program design and coaching support on novice teachers' induction experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(2), 167–194. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1915542>

Lanéelle, X. (2007). Chercher du travail : Le cas des enseignants titulaires remplaçants. *Recherches en éducation*, 4. <http://journals.openedition.org/ree/3946> ; <https://doi.org/10.4000/ree.3946>

Lim, S., & Yun, S. (2022). Narratives of three novice in-service science primary school teachers: Their journey of achieving teacher agency and teacher belief. *Journal of Baltic Science Education*, 21(6), 1040–1051. <https://doi.org/10.33225/jbse/22.21.1040>

Losego, P., Amendola, C., & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire : Collaboration et sentiment de compétence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(3), 479–494.

Louvet, A. (1988). Une recherche sur les instituteurs débutants en France. *Recherche et Formation*, 3, 35–46. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.916>

7.2 Autres ressources mobilisées

Akkari, A., Solar-Pelletier, L., & Heer, S. (Eds.). (2007). *L'insertion professionnelle des enseignants*. Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE, 6.

Amis de l'école Wal-Active. (s. d.). Organisation des établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. <https://www.aewa.be/comprendre-lenjeu/>

Assez, N. (2014). Évaluation subjective : La recherche qualitative au secours de l'évaluation. In G. Debaty & C. El Khoury (Eds.), *Guide des outils d'évaluation en médecine d'urgence. Références en médecine d'urgence* (pp. 69–95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-2-8178-0531-3_5

Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S., & Mathieu, C. (2006, mai). « Insert'prof » : Pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Communication présentée au colloque *S'insérer dans le milieu scolaire : Phase cruciale du développement professionnel des enseignants*, Congrès de l'ACFAS, Montréal.

Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : La construction du questionnaire*. Nathan.

Bordigoni, M., Demazière, D., & Mansuy, M. (1994, septembre). L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse : Points de vue sur les recherches françaises. Communication présentée au *Network on Transition in Youth*, Seelisberg, UR.

Bourdieu, P. (2012). Le capital social : Notes provisoires. *Idées économiques et sociales*, 169, 63–65. <https://doi.org/10.3917/idee.169.0063>

Bourque, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : Recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6.

- Burke, A. (2010). How well prepared and supported are new teachers? Results for the Northwest Region from the 2003–2004 Schools and Staffing Survey (Issues et Answers Report, REL2010–No. 097). <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Catteau, D. (2024). *Ma feuille de route, c'est la lutte contre la pénurie d'enseignants*. Fédération Wallonie-Bruxelles. <https://prof.cfwb.be/article/ma-feuille-de-route-cest-la-lutte-contre-la-penurie-denseignants>
- Cattonar, B., Lessard, C., & Maroy, C. (2010). La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire : Une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990–2010). *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 24, 39–52. <https://doi.org/10.4000/dse.896>
- Cellule d'Appui à la Mise en Œuvre de la RFIE. (2022, août 11). *Formation initiale des enseignants* [Présentation PowerPoint]. Affaires Académiques - ARES.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H., & d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : Un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2). <https://doi.org/10.4000/pistes.5099>
- Collet, B. (2021). L'enseignant novice confronté à la réalité de l'enseignement professionnel en classe. *Sciences de l'Homme et Société*. <https://doi.org/dumas-03421598>
- De Peretti, A. (1991). Baillauquès Simone (1990). *La formation psychologique des instituteurs* (Col. Pédagogie d'aujourd'hui.). *Recherche et Formation*, 10(1), 197–200. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1991_num_10_1_1074_t1_0197_0000_1
- Fillon, T. (2024). *Une réforme dénommée CDI*. Ligue de l'Enseignement. <https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/articles/dossier/une-reforme-denommee-cdi>

- De Stercke, J., Renon, J.-M., De Lièvre, B., Beckers, J., Cambier, J.-B., Leemans, M., Maréchal, C., Radermaecker, G., & Temperman, G. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire : Rapport final de recherche*. Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : Trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail (Les Cahiers de recherche du Girsef, No. 92).
- Derèse, N. (2018). *L'amélioration des conditions d'emploi des enseignants novices : Un enjeu du Pacte pour un Enseignement d'excellence* (Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication). Delvaux, B. (Dir.).
- Desmeules, A., & Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19–35.
- Devos, C., & Paquay, L. (2010). *Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : Quelle place pour la réflexivité ?* Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF), Université catholique de Louvain.
- Devos, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2016). L'impact de l'environnement social de travail sur l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant. *Formation et profession*, 24(3). <https://doi.org/10.18162/fp.2016.311>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. In T. Karsenty & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e éd., pp. 317–342). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.15>
- Enseignement.be. (2024). Comment être nommé ou engagé à titre définitif dans l'enseignement ? <http://www.enseignement.be/index.php?page=24840#haut>

- Erb, C. (2024). *La surcharge de travail chez les enseignant-e-s débutant-e-s au sein de l'espace BEJUNE* (Travail écrit de recherche de bachelor). Université de Fribourg. <https://folia.unifr.ch>
- Fettweis, M. (2018, mai 14). *Le parcours du combattant des jeunes enseignants pour trouver un emploi stable*. RTBF Actus. <https://www.rtbf.be/article/le-parcours-du-combattant-des-jeunes-enseignants-pour-trouver-un-emploi-stable-9819546>
- Fillon, T. (2024). *Une réforme dénommée CDI*. Ligue de l'Enseignement. <https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/articles/dossier/une-reforme-denommee-cdi>
- Floor, A. (2011). *Jeune enseignant : Pourquoi tu pars ?* (Analyse UFAPEC n°27.11). Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC). <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/2711-abandon-enseignant.pdf>
- Fournier, G., Jeanrie, C., & Croteau, L. (1999). Qualité de l'insertion socioprofessionnelle de nouveaux travailleurs et travailleuses diplômés : Examen d'un schéma exploratoire. *The Canadian Journal of Higher Education*, 29(1), 143–176.
- Fournier, G., Pelletier, R., & Beaucher, C. (2003). Insertion en emploi de jeunes diplômés : Diversité, compromis et incertitude. *Canadian Journal of Counselling / Revue canadienne de counseling*, 37(2), 116–134.
- FWB. Enseignement.be. (2015). *Accueillir les enseignants débutants* [Brochure]. Coordination : C. Lachapelle, G. Le Clercq & A.-S. Lenoir ; éditeur responsable : J.-P. Hubin. www.enseignement.be
- Giguère, F., & Mukamurera, J. (2018). L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : Leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité. *Formation et profession*, 26(3), 3–19.
- Giguère, F., & Mukamurera, J. (2019). Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Formation et profession*, 27(2), 55–71.

- Givord, P., & Maurin, É. (2003). La montée de l'instabilité professionnelle et ses causes. *Revue économique*, 54, 617–626. <https://doi.org/10.3917/reco.543.0617>
- Goethals, M. (2019). Parcours du débutant, parcours du combattant : Jeunes profs en décrochage scolaire (Analyse n°383). CPCP. <http://www.cpcp.be/publications/profs-decrochage>
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory : Pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32–50.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, 5–16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Imbert, G. (2013). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23–34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Leroux, M., & Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : État des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13–27. <https://doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Leroy, S. (2024, avril 10). Un CDI plutôt qu'une nomination pour les profs : La bonne idée ? *L'Echo*. <https://www.lecho.be/economie-politique/belgique/wallonie/un-cdi-plutot-qu-une-nomination-pour-les-profs-la-bonne-idee/10555927.html>
- Les Engagés. (2024). *Quel futur statut pour les enseignants ? On vous explique tout*. <https://www.lesengages.be/actualite/quel-futur-statut-pour-les-enseignants-on-vous-explique-tout>

- Lesiw, M. (2022). Les perceptions des pratiques pédagogiques des jeunes enseignants wallons de l'enseignement secondaire inférieur ont-elles évolué en fonction de leurs premières années d'expérience et quelles en sont les causes ? (Mémoire de master, Université de Liège).
- L'Echo. (2015, janvier 19). *Être nommé, la bonne planque ?* <https://www.lecho.be/dossier/enseignement/etre-nomme-la-bonne-planque/9658741.html>
- Lothaire, S. (2021). Le recrutement des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles : Un processus impactant les parcours professionnels. In M. Blanchard et al. (Éds.), *Sélections, du système éducatif au marché du travail* (pp. xx–xx). Céreq. <https://doi.org/10.4000/books.cereq.1425>
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, 99–126. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : Portrait, expériences et significations d'enseignants. In B. Wentzel (Éd.), *L'insertion professionnelle des enseignants : Regards croisés et perspective internationale* (pp. 17–38). In A. Akkari, P.-F. Coen & N. Changkakoti (Éds.).
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2005). Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. OCDE.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). L'équation intellectuelle du chercheur. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd., pp. 121–141). Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). L'analyse thématique. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 269–357). Armand Colin. https://shs.cairn.info/article/ARCO_PAILL_2021_01_0269
- Pin, C. (2023). *L'entretien semi-directif* (LIEPP, Fiche méthodologique n°3).

- Quittre, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2018a). Des enseignants parlent aux enseignants : Résultats de l'enquête TALIS 2018. Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement.
- Quittre, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2018b). *TALIS 2018 : Enseigner au quotidien*. Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement.
- Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. In P. Roussel & F. Wacheux (Eds.), *Management des ressources humaines : Méthodologie de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 101–137). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0101>
- Rondeau, K., & Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : Gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(1), 4–28. <https://doi.org/10.7202/1084494ar>
- RTL info. (2015, avril 23). *Pour être nommé, un prof doit parcourir un chemin long et compliqué*. <https://www.rtl.be/art/info/belgique/societe/pour-etre-nomme-un-prof-doit-parcourir-un-chemin-long-et-complique-752691.aspx>
- Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, 177, 91–103.
- Talbot, L. (2002). [Compte rendu de l'ouvrage *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels* de M. Tardif & C. Lessard]. *Revue française de pédagogie*, 138, 183–185.
- Voz, G. (2013). *Guide de l'école primaire et maternelle en Belgique*. Collection Je réussis.
- Voz, G. (2020). L'insertion professionnelle d'enseignants novices : Identification des facteurs dans leurs récits autobiographiques. *Phronesis*, 9(1), 80–96. <https://doi.org/10.7202/1069710ar>

WBE. (2024a). *L'organisation de l'enseignement en Wallonie et à Bruxelles*. <https://www.wbe.be/wbe/wbe-pouvoir-organisateur/les-reseaux-denseignement-en-wallonie-et-a-bruxelles/>

WBE. (2024b). *Accueil et accompagnement des nouveaux enseignants*. <https://www.wbe.be/soutien/accueil-et-accompagnement-des-nouveaux-enseignants/>

Zeichner, K. M., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston, R. Howsam, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). Macmillan.

Zune, M. (2016, novembre 24). L'entrée instable dans la profession enseignante en Belgique : Sociologie d'un marché du travail aux régulations paradoxales [Conférence]. GIRSEF-IACCHOS, Université de Louvain, Belgique. <https://www.youtube.com/watch?v=jOCTsJrKOY8>

Annexe 1 : Calendrier avec les étapes clés du processus de recherche

	Période	Planification des tâches
1	Septembre 2024	<ul style="list-style-type: none">- Lecture attentive du règlement facultaire pour le mémoire (Partim 2) en Sciences de l'éducation- Élaboration d'un document et création de la table des matières conformément au règlement
2	Octobre 2024	<ul style="list-style-type: none">- Préparation des documents pour le Comité d'éthique- Remise du dossier éthique et du guide d'entretien au promoteur pour révision et retour- Soumission du dossier au comité d'éthique, suivi d'une période d'attente en vue de l'approbation nécessaire pour la poursuite du processus (validé le 18 novembre)
3	Novembre 2024	<ul style="list-style-type: none">- Adaptation et finalisation des parties « introduction », « revue de la littérature » et « méthodologie »- Réalisation du guide d'entretien
4	Décembre 2024	<ul style="list-style-type: none">- Soumission des parties « introduction », « revue de la littérature » et « méthodologie » au promoteur pour obtenir un retour et y apporter quelques améliorations- Soumission du guide d'entretien au promoteur avant d'entamer la phase de collecte de données
5	Mars 2025	<ul style="list-style-type: none">- Publication de l'appel à participation- Recrutement des participants et prise de rendez-vous
6	Avril 2025	<ul style="list-style-type: none">- Réalisation des entretiens (collecte des données)- Retranscription des entretiens de manière progressive- Analyse thématique de chaque entretien- Rédaction de la présentation des résultats- Rédaction de l'interprétation et de la discussion
7	Mai 2025	<ul style="list-style-type: none">- Soumission des parties « résultats » et « discussion » au promoteur pour y apporter quelques améliorations- Rédaction de la conclusion- Finalisation et relecture de l'ensemble pour soumission

Lettre d'information et de consentement adressée aux instituteurs primaires débutants en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)

Dans le cadre de la recherche intitulée : Comment les instituteurs primaires débutants en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) expérimentent-ils leur insertion professionnelle face à l'instabilité du marché du travail ?

<u>Étudiante</u> :	SELAK Anita, Étudiante au master en Sciences de l'Éducation, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège, anita.selak@student.uliege.be
<u>Promotrice</u> :	VOISIN Annelise, Professeure, Département des Sciences de l'Éducation, Unité de recherche RUCHE Université de Liège, annelise.voisin@uliege.be

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous a transmis ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet de recherche vise à comprendre les expériences d'insertion professionnelle des instituteurs primaires débutants en FWB, dans un contexte marqué par des remplacements fréquents et l'absence d'affectation stable dans un établissement scolaire. Nous cherchons à documenter leur vécu dans ce cadre, en examinant les stratégies qu'ils adoptent pour y faire face. Nous étudierons leur perception des dispositifs d'accompagnement existants et leur évaluation du soutien reçu tout au long de leur parcours d'insertion. Par ailleurs, leurs opinions sur le système de nomination actuel ainsi que leurs avis sur les réformes à venir, notamment l'introduction des contrats à durée indéterminée (CDI), seront explorés.

Les résultats de cette étude seront utilisés pour un mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Liège et pourraient également être présentés sous forme de rapport de recherche ou d'articles destinés à des revues scientifiques. Nous prévoyons de recruter environ 10 à 15 participants durant la période de janvier 2025 à mars 2025. Ce projet a été analysé et validé par la Commission de Vigilance Éthique du département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège, le 18 novembre 2024.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité(e) pour participer à ce projet, car vous êtes instituteur/trice primaire débutant(e) en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous acceptez, votre participation consistera à :

- Réaliser une entrevue individuelle avec le chercheur principal à un moment et dans un lieu qui vous conviendront (en présentiel ou en visioconférence). Cette entrevue portera sur votre expérience d'insertion professionnelle, en mettant l'accent sur les difficultés rencontrées et les stratégies que vous adoptez pour y faire face.

Elle permettra d'approfondir la compréhension des défis que rencontrent les enseignants débutants lors de leur insertion professionnelle dans un contexte d'instabilité.

- Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée sur support audio afin d'assurer une retranscription fidèle des échanges.

- Cette entrevue, qui se déroulera sous la forme d'une discussion ouverte, durera entre 45 minutes et 1 heure, selon votre disponibilité et votre souhait.

3. Avantages et bénéfices

Vous contribuerez à une meilleure compréhension de l'insertion professionnelle des instituteurs primaires débutants dans un contexte marqué par l'instabilité du marché en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

Bien qu'il n'y ait pas d'avantage matériel direct à participer à ce projet, votre contribution permettra de documenter les défis rencontrés par les enseignants débutants et d'enrichir les données disponibles sur ce sujet. Cela pourrait également avoir un impact positif sur les politiques éducatives et les dispositifs d'accompagnement à l'avenir.

Votre participation vous donnera également l'occasion de réfléchir sur votre propre parcours professionnel, de partager vos expériences, et de contribuer à des discussions importantes qui visent à améliorer les conditions d'insertion des futurs enseignants.

4. Risques et inconvénients

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, certaines questions abordées lors de l'entrevue pourraient susciter des réflexions personnelles ou raviver des souvenirs liés à des expériences difficiles ou stressantes, notamment concernant l'instabilité de l'emploi. Si vous vous sentez mal à l'aise à tout moment, vous aurez la possibilité de refuser de répondre à une question, de demander une pause, ou même de mettre fin à l'entretien sans justification.

Par ailleurs, cette recherche ne devrait pas interférer avec vos activités professionnelles quotidiennes, car les entretiens auront lieu à des moments convenus avec vous, en dehors des heures de classe ou de vos obligations professionnelles.

5. Confidentialité et anonymat

L'étudiante prendra les mesures nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Les moyens mobilisés pour ce faire sont ceux de la loi européenne du règlement général de protection des données (RGPD) :

- Toutes les données récoltées, y compris le présent formulaire de consentement, les enregistrements audio des entretiens, les transcriptions, et tout autre document pertinent, seront anonymisées dès que possible. Chaque participant se verra attribuer un pseudonyme ou un code alphanumérique qui sera utilisé tout au long du traitement des données. Aucun nom réel ou information permettant d'identifier les participants ne sera mentionné dans les publications des résultats.
- Les documents papier liés aux participants ou aux institutions seront scannés et conservés uniquement sous forme numérique dans un environnement informatique sécurisé. Une fois scannés, les documents physiques seront détruits de manière irréversible.
- Les correspondances entre les pseudonymes et les identités réelles des participants seront centralisées dans un fichier isolé, stocké exclusivement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Ce fichier sera accessible uniquement au promoteur de la recherche et à l'étudiant responsable du projet, via leur identifiant ULiège.
- Les données de contact utilisées pour communiquer avec vous (par exemple, vos adresses e-mail ou numéros de téléphone) seront également stockées dans un fichier sécurisé, auquel seuls le promoteur et l'étudiant auront accès.
- Dès que ces informations (coordonnées et table de correspondance) ne seront plus nécessaires à la gestion de la recherche, les fichiers seront supprimés de manière irrévocable, garantissant ainsi qu'il ne sera plus possible de lier les résultats de la recherche aux participants.
- Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irrévocable après la fin de la collecte et de l'analyse des données, en veillant à respecter les délais fixés par la réglementation en vigueur.

Limite de l'anonymat pouvant être garanti : En raison du petit échantillon de participants impliqués dans cette étude, il est possible que des lecteurs avertis puissent éventuellement suspecter l'identité de certains participants en fonction des contextes ou des détails partagés. Pour limiter ce risque, l'étudiante veillera à ne pas associer des idées sensibles à un participant en particulier dans les résultats publiés.

6. Accessibilité et utilisation des données de recherche

Seul l'étudiante réalisant la recherche présentée plus haut, sa promotrice et éventuellement les membres du jury de mémoire (pour validation de la démarche scientifique) auront accès aux données à caractère personnel. Aucune des données récoltées ou traitées ne sera transférée à un tiers hors Université. Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche.

7. Conservation du dossier de recherche

En vertu des mesures de sécurité imposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondées sur le RGPD, la conservation des documents de recherche est fixée à deux ans. Cela signifie que les données d'identification de ce projet seront conservées jusqu'au 1er septembre 2026.

8. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

9. Droit des participants

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Comme le prévoit le RGPD (Art. 15 à 23), chaque personne concernée par le traitement de données peut, en justifiant de son identité, exercer une série de droits :

- Obtenir, sans frais, une copie des données à caractère personnel la concernant faisant l'objet d'un traitement dans le cadre de la présente étude et, le cas échéant, toute information disponible sur leur finalité, leur origine et leur destination ;
- Obtenir, sans frais, la rectification de toute donnée à caractère personnel inexacte la concernant ainsi que d'obtenir que les données incomplètes soient complétées ;
- Obtenir, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, la limitation du traitement de données à caractère personnel la concernant ;
- S'opposer, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, pour des raisons tenant à sa situation particulière, au traitement des données à caractère personnel la concernant ;
- Introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Pour exercer ces droits, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données de l'Université, soit par courrier électronique (dpo@uliege.be), soit par lettre datée et signée à l'adresse suivante :

Université de Liège
M. le Délégué à la protection des données,
Bât. B9 Cellule « GDPR »,
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique

10. Assurance

Puisque la recherche à laquelle vous vous apprêtez à prendre part ne relève pas du champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine du 7 mai 2004, vous ne bénéficiez pas de l'assurance souscrite pour vous, liée à votre participation à cette recherche (assurance sans faute, couvrant les dommages directs ou indirects liés à la participation à votre étude). En revanche, l'étudiant-chercheur est couvert par une assurance en responsabilité civile en cas de dommages causés à un tiers ou aux biens d'un tiers.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- ☐ Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- ☐ Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.

C. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

J'ai pris connaissance du présent document d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « 2. Participation à la recherche ».

Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Si oui, je souhaite être joint par l'étudiante à l'adresse : _____

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio afin d'en faciliter l'analyse.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support vidéo afin d'en faciliter l'analyse.

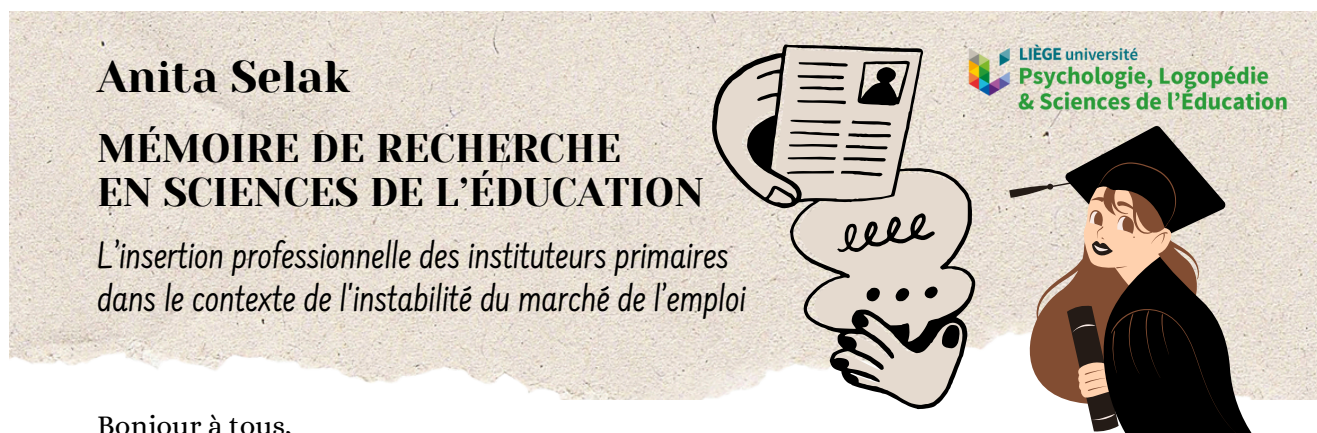
☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Je consens à ce que l'étudiant utilise, les données dépersonnalisées pour d'autres projets de recherche de même nature et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____



Bonjour à tous,

Dans le cadre de mon mémoire en Master en Sciences de l'Éducation, je me penche sur **l'insertion professionnelle des instituteurs primaires** dans le contexte de l'instabilité du marché de l'emploi, caractérisée par **l'absence d'affectation stable** au sein d'une école.

Ce sujet me touche particulièrement, étant moi-même institutrice primaire sur le point de débiter mon insertion professionnelle. Je suis consciente que les débuts peuvent souvent être marqués par l'instabilité, avec de nombreux remplacements à gérer. C'est pourquoi je considère ce sujet comme essentiel pour mieux comprendre les réalités du contexte éducatif de la FWB.

Profil recherché : Je recherche des instituteurs/trices primaires débutants exerçant dans la région de la FWB. Les candidats doivent être diplômés en tant qu'instituteurs primaires et avoir moins de 6 ans d'ancienneté. Je suis particulièrement intéressée par les enseignants ayant fait face à plusieurs remplacements ou qui sont actuellement en situation de remplacement.

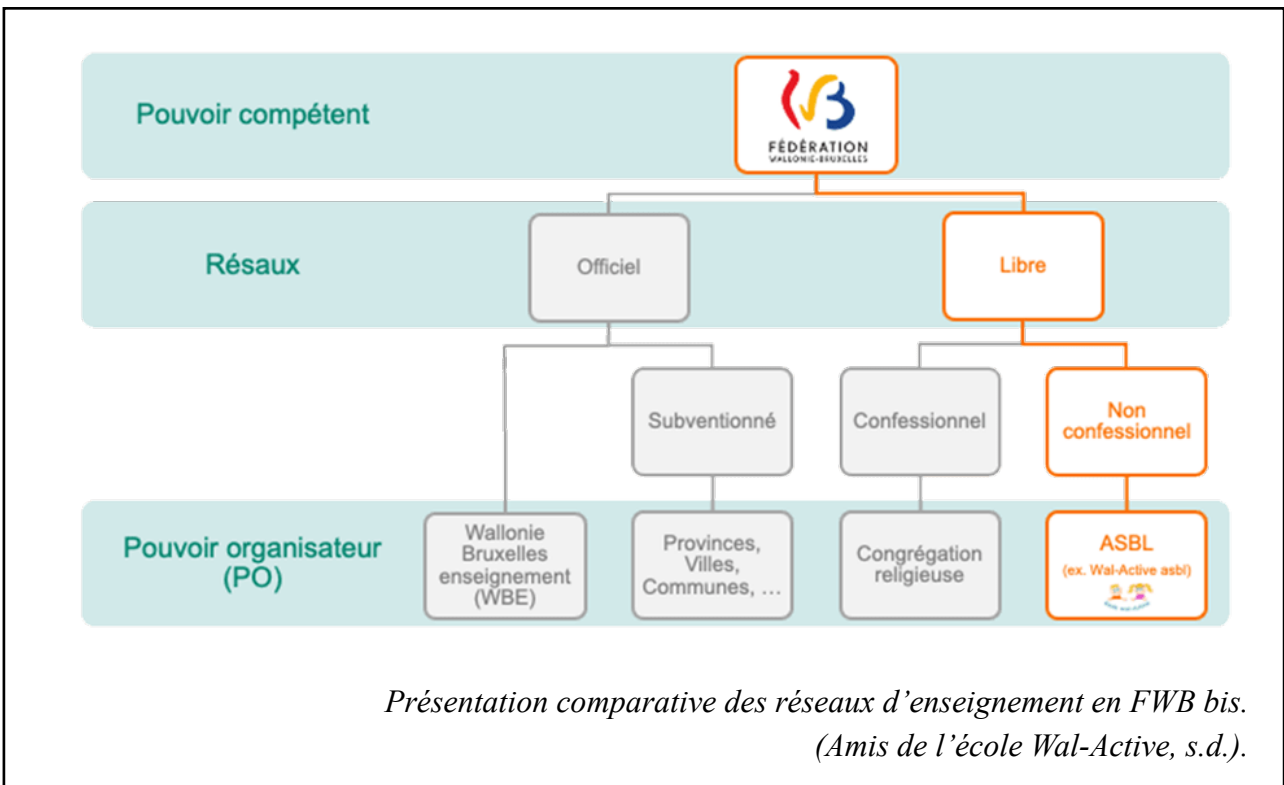
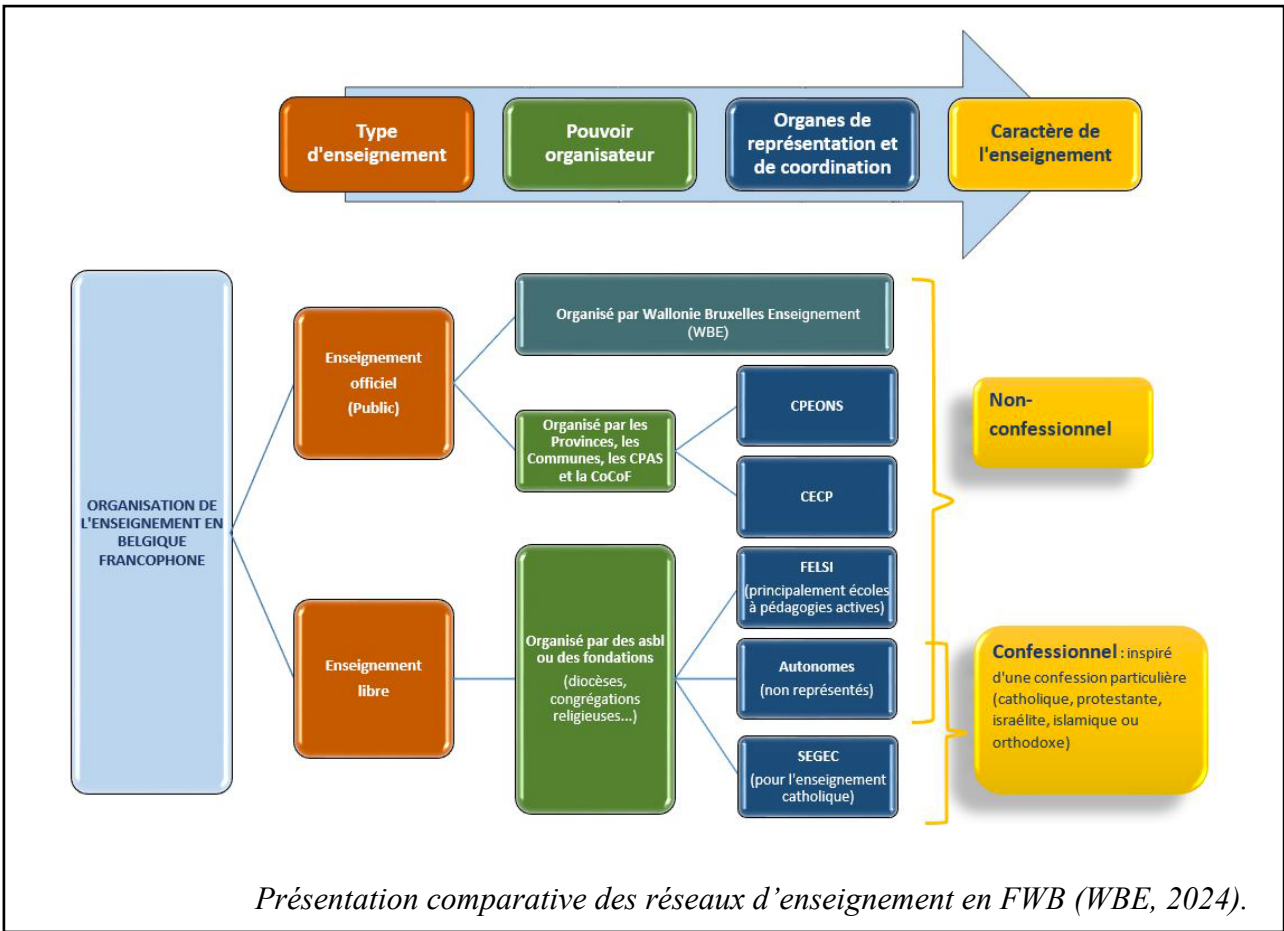
Pourquoi participer ? Votre témoignage est essentiel pour mieux comprendre les défis auxquels vous faites face. Les résultats de cette recherche pourraient contribuer à l'amélioration des politiques éducatives et des dispositifs d'accompagnement pour les enseignants.

Ce que vous devrez faire : Participer à un entretien d'environ 45 minutes à 1 heure, où vous pourrez partager vos expériences et réflexions. Votre participation est entièrement volontaire et toutes les informations seront traitées de manière confidentielle.

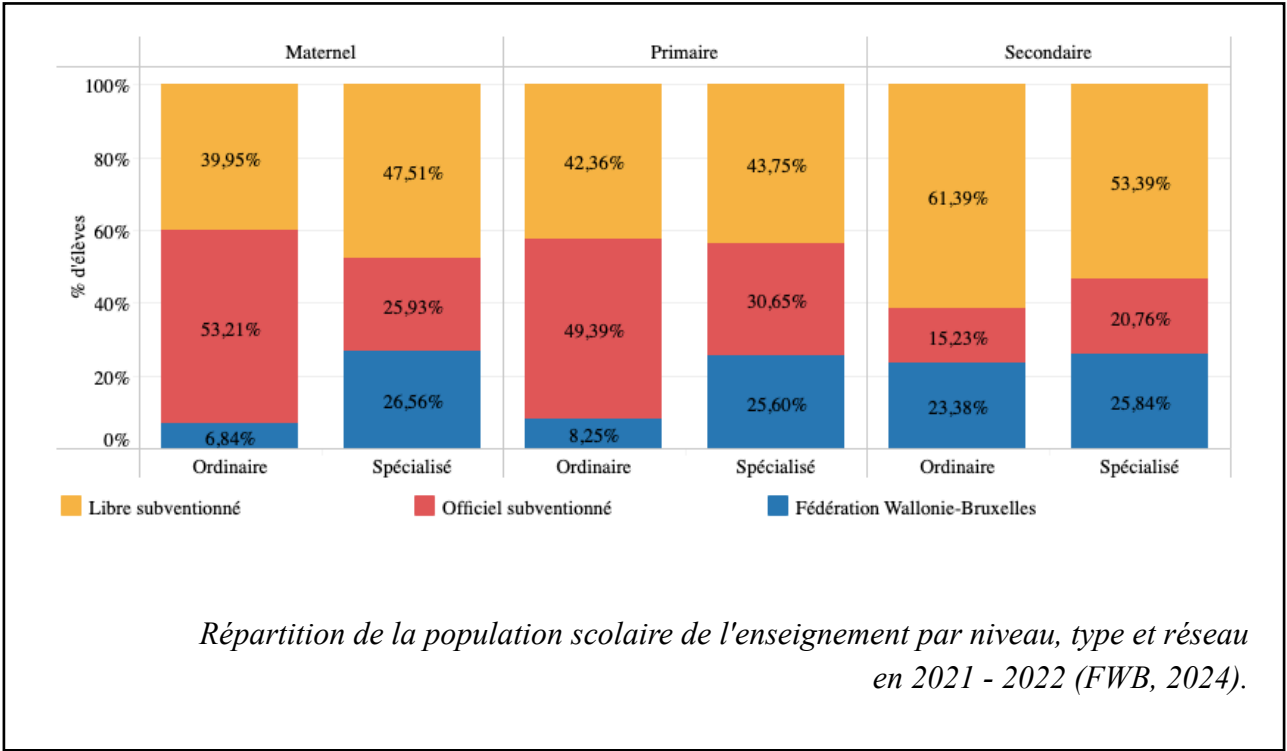
Confidentialité : Les données recueillies seront anonymisées et utilisées uniquement dans le cadre de cette recherche.

Si vous êtes intéressé(e) ou si vous connaissez quelqu'un qui pourrait l'être, merci de me contacter par message privé ou par e-mail à l'adresse : anita.selak@student.uliege.be pour plus d'informations. Merci d'avance pour votre temps et votre intérêt !

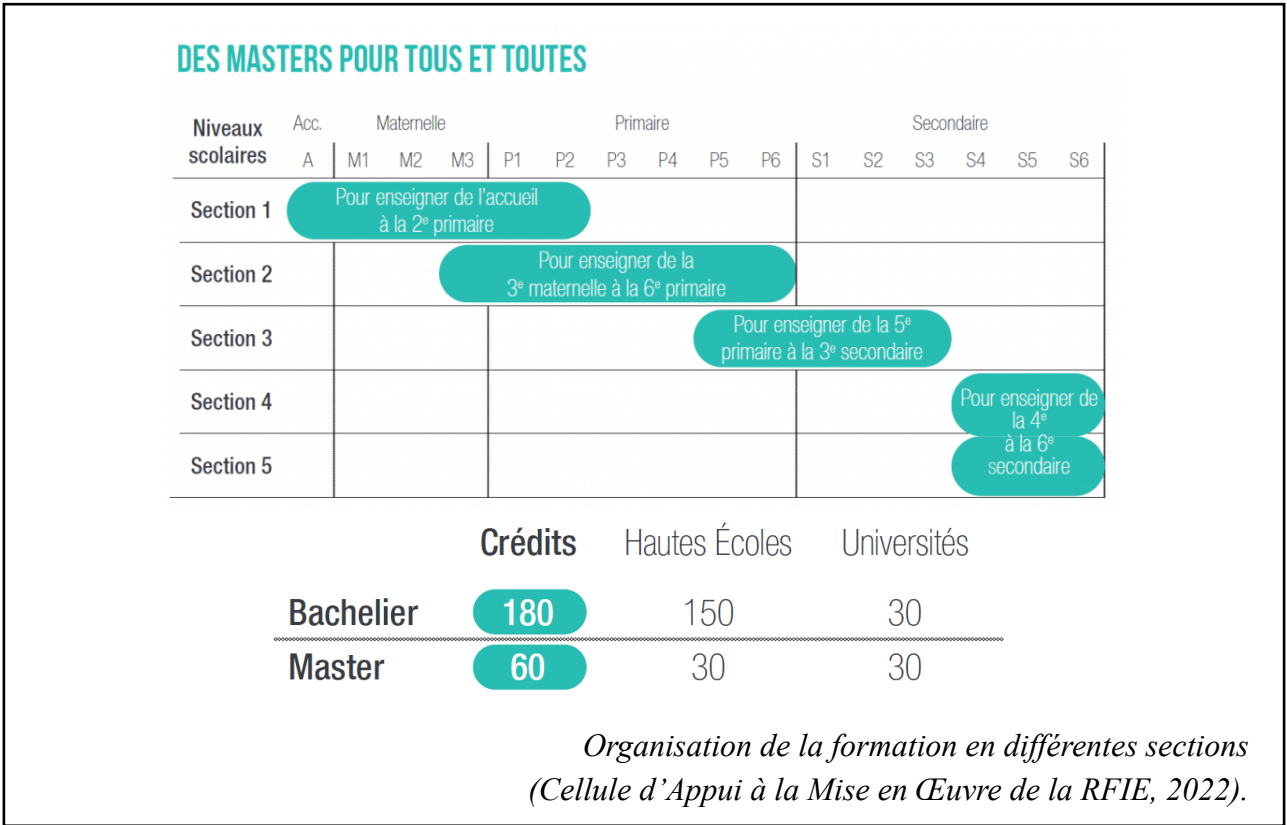
Annexe 4 : Présentation comparative des réseaux d'enseignement en FWB



Annexe 5 : Répartition de la population scolaire dans l'enseignement



Annexe 6 : Organisation de la formation en différentes sections (RFIE)



Afin de rendre compte de la richesse et de la complexité des expériences recueillies lors des entretiens, l'analyse des données a été structurée selon la méthode d'analyse thématique, telle que décrite par Rondeau et Paillé (2016). Cette démarche inductive vise à faire émerger, à partir du matériau empirique, des thèmes centraux qui reflètent les préoccupations, difficultés et ressources mobilisées par les enseignants débutants face à l'instabilité du marché du travail.

